DOCUMENT RESUME

ED 460 644 FL 025 885

AUTHOR	Rondon, Adolfo, Ed.; Serron, Sergio, Ed.
TITLE	CLAVE: Revista Especializada de ASOVELE (Asociacion Venezolana para la Ensenanza de la Lengua), 1997-1998 (CLAVE: Specialized Magazine of ASOVELE [Venezuelan Association for Language Teaching], 1997-1998).
ISSN	ISSN-0798-5762
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	263p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Spanish, English
JOURNAL CIT	CLAVE; n6-7 1997-1998
EDRS PRICE	MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Education; Articulation (Speech); Bilingualism; Classroom Techniques; Cultural Education; *Discourse Analysis; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Higher Education; Idioms; Indigenous Populations; *Language Patterns; Literature Appreciation; *Native Language Instruction; Persuasive Discourse; Pragmatics; *Second Language Instruction; Second Language Learning; *Second Languages; *Spanish; Speech Therapy; Stress (Phonology); Teaching Methods; Writing Instruction

ABSTRACT

These two issues of the journal "CLAVE" contain these articles in Spanish with one article in English: "La ensenanza de la lingua materna" (Pablo Arnaez); "Saben resumir los alumnos universitarios de nuevo ingreso?" (Marisol Garcia); "El desempeno en la escritura de cartas argumentativas y cuentos en alumnos de octavo grado" (Yolanda Perez, Maria L. Yglesias); "Las funciones del lenguaje y la teoria pragmatic: una orientacion para el aprendizaje de la construccion del texto?" (Francisca Fumero); "Lo que nos une: nuestros idiomas en varios mundos" (Sergio Serron); "Necrotextualidad: construccion textual de las partidas de defuncion (1881-1910)" (Juan Francisco Garcia); "Hacia la apropiacion del lenguaje" (Issis Garvett); "Estrategia didactica para facilitar la comprension del discurso argumentativo en la Tercera Etapa de Educacion Basica" (Neudys Rada); "Comprension y produccion de textos escritos" (Annerys Perez); "Analisis de datos en una investigacion" (Rifka Sarshalom); "Donde colocar el acento en el problema de la acentuacion" (Magaly Munoz de Pimentel); "Evaluacion y tratamiento de la dispraxia articulatoria" (Beatriz Valles); "La ensenanza de la cultura en la clase de espanol" (Edmee Fernandez); "Gender and Power in Canadian Literature: A Stylistic Approach" (Elida Leon); "Diagnostico de la situacion bilingue de la comunidad linguistica indigena guajira" (Luis Oquendo); "Lengua y literatura en la educacion de adultos" (Rita Jaimes); "Neruda y el apocalipsis sin dios" (Celso Medina); and "Hacia una ensenanza solidaria de la lengua" (Edito Campos). (MSE)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 460 644

CLAVE: Revista Especializada de ASOVELE (Asociacion Venezolana para la Ensenanza de la Lengua), 1997-1998

Adolfo Rondon and Sergio Serron, Editors

Numbers 6 and 7

U S DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- ❑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it
- ❑ Minor changes have been made to improve reproduction quality

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

S. Serron

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

FL 025 885

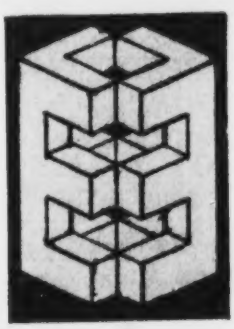
BEST COPY AVAILABLE

CLAVE

REVISTA ESPECIALIZADA DE LA ASOCIACION VENEZOLANA
PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

No. 6 – 1997

Caracas - Venezuela



FL025885

CLAVE-6

REVISTA ESPECIALIZADA DE ASOVELE

Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua

1997

Caracas - Venezuela

CONSEJO DE REDACCIÓN: Adolfo Rondón y Sergio Serrón
DISEÑO DEL LOGOTIPO DE ASOVELE: José Pérez Méndez
DISEÑO DEL LOGOTIPO DE CLAVE: Deisy Galvís
COMPOSICIÓN DEL TEXTO: ASB
DIAGRAMACIÓN Y CORRECCIÓN DEL TEXTO: ASOVELE
COORDINACIÓN Y PRODUCCIÓN: ASOVELE
IMPRESIÓN: Editorial Tropykos
ISSN: 0798-5762
DEPÓSITO LEGAL: pp 920254
CORRESPONDENCIA Y CANJE: Apartado 25048, Caracas, 1023 A
Venezuela Fax: (582) 4837663 – email: jis1@Telcel.Net.ve

CLAVE ES UNA PUBLICACIÓN ARBITRADA.

LOS TRABAJOS FIRMADOS SON DE LA ENTERA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES.

RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN ESCRITA DE SUS EDITORES

LOS INTERESADOS EN PUBLICAR ARTÍCULOS, NOTAS, RESEÑAS O PROMOCIONES DEBEN SEGUIR LAS NORMAS QUE FIGURAN EN ESTE MISMO EJEMPLAR.

ÍNDICE

Indice 3

Sergio Serrón M. Presentación 5

LINGÜÍSTICA APLICADA

Pablo Arnáez: La enseñanza de la lengua materna 13

Marisol García: ¿Saben resumir los alumnos universitarios de nuevo ingreso? 25

Yolanda Pérez y María L. Yglesias: El desempeño en la escritura de cartas argumentativas y cuentos en alumnos de octavo grado 35

Francisca Fumero: Las funciones del lenguaje y la teoría pragmática: ¿una orientación para el aprendizaje de la construcción del texto? 51

Sergio Serrón: Lo que nos une: nuestros idiomas en varios mundos 63

LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

Juan Francisco García: Necrotextualidad: construcción textual de las partidas de defunción (1881-1910) 85

EXPERIENCIAS

Issis Garvett Hacia la apropiacion del lenguaje 101

Neudys Rada: Estrategia didáctica para facilitar la comprensión del discurso argumentativo en la Tercera Etapa de Educación Básica 107

NOTAS

Annerys Pérez: Comprensión y producción de textos escritos 119

Rifka Sarshalom: Análisis de datos en una investigación 125

Autores 135

PRESENTACIÓN

Sergio Serrón M.

Coordinador del No. 6

Un balance preliminar

Desde 1990, hemos tenido entre los propósitos fundamentales de **ASOVELE**, llevar adelante un proyecto editorial diferente. Ya en 1992 daba sus primeros frutos con la publicación de los Nos. 1 de **CLAVE**, **Temas del Español** y **Estudios del Español**. En los años siguientes, mantuvimos esta revista y sustituimos las otras dos series, por ediciones monográficas. El resultado de esta labor se puede valorar en los Índices incluidos al final de este mismo número, sin embargo, anotaremos algunos aspectos relevantes.

Hasta el momento, casi 80 autores de diversas instituciones del país y del exterior (Brasil, Cuba, Curazao, España, Estados Unidos, Polonia, entre otros) han sometido sus trabajos al proceso de selección y arbitraje. Hemos cubierto diversas áreas, no obstante, por nuestros mismos objetivos la atención se ha centrado en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua y sus áreas conexas. Es de señalar que hemos abierto espacios a temas relacionados con la educación especial (en área como dificultades auditivas y trastornos del aprendizaje), a las lenguas indígenas, a la literatura y otras que están cercanas al campo de acción de **ASOVELE**. Tres secciones se han mantenido con cierta regularidad dentro de nuestros diversos números: Experiencias ha admitido registros de trabajos hechos por docentes en funciones, como propuestas a ser discutidas; Notas abre sus páginas a textos que por su extensión o por su contenido no pueden ser colocados en las secciones especializadas; Reseñas sirve como una fuente de información documentada y actualizada de la producción lingüística.

Podemos considerar que, pese a las dificultades que se han afrontado, **CLAVE** – como **ASOVELE** – se ha instalado con firmeza en el panorama educativo y de investigación del país. No obstante, en esta

Presentación, queremos expresar nuestra posición sobre otros temas que afectan la función del editor de revistas.

La labor del editor: entre la dignidad y la lucha contra la burocracia

CLAVE tiene la particularidad de ser autofinanciada ya que no percibe ningún tipo de subsidio u aporte especial de personas o instituciones. Las actividades que realiza la Asociación, en la que todos trabajamos ad honorem, permiten ir cubriendo los costos de cada publicación. De esa manera, los primeros números fueron costeados con los ingresos de las convenciones y los siguientes con los de las Jornadas de Didáctica de la Lengua Materna (realizadas en Maracay, Caracas, Margarita, Maturín, San Cristóbal, San Fernando de Apure – 3 – y Coro) y las ventas de las anteriores. En tal sentido, los equipos coordinados por Miguel Tovar, Faustino Alonso y Rudy Mostacero – pilares fundamentales de la Asociación y sus núcleos, y Arturo Linares, Antonio Murguey y Rita Jaimes –entusiastas y consecuentes colaboradores - han hecho un aporte que va mucho más allá de lo puntual de las actividades que en su momento organizaron, a ellos se suman más de 40 facilitadores de talleres, conferencistas y foristas que, como todos, dieron su desinteresada colaboración.

Debemos agregar una efectiva labor de comercialización de las publicaciones: al contrario de lo que suele ocurrir con similares, el tiraje de todas ellas (excepto, como es obvio, de los últimos números de CLAVE), se ha agotado en poco menos de dos años.

Anotaremos que esta actividad se ha dado en un marco de distorsión provocado por la actitud fariseísca de las burocracias universitarias, ministeriales y de organismos como el Conicit que, en lugar de promover la investigación - no conocemos estudios confiables sobre sus resultados – han llevado a la proliferación de "coleccionistas de recaudos" que luego engrosan las nóminas del Programa de Promoción del Investigador (PPI) o del CONABA (beneficio académico). Queremos dejar bien establecido que muchos de los que figuran en esos beneficios han hecho suficientes méritos para ser considerados más que económicamente, académicamente, pero las estructuras han sido permeables para que ingresen quienes, en realidad, no han justificado esas distinciones (como ocurría antes con las condecoraciones que platearon y doraron el ambiente) y las trabas han obstaculizado y hasta

impedido que valiosos docentes e investigadores lleguen a las que, merecidamente, podían aspirar.

Por esa razón, vemos como muchos respetables investigadores corren tras editores con el fin de cumplir con ciertos cupos, impuestos con el ampuloso gesto de tribunos romanos, por poderosos habitantes de escritorios que, en el mejor de los casos, conocen investigaciones por referencias.

Entendemos nuestra labor editorial, de revistas u otras publicaciones especializadas, centrada en:

Promoción de la investigación, en el sentido en que una investigación adquiere su auténtica dimensión cuando es conocida en ámbitos más amplios que los que rodean a su autor, abriendo la posibilidad de ser compartida o discutida por sus iguales, no por sus idénticos.

Promoción del investigador novel, en el sentido de abrir espacios a los que puedan acceder aquellos que están demostrando responsabilidad, capacidad y constancia y que constituirán las generaciones de relevo. En este aspecto, tanto **CLAVE** como **ASOVELE** han apoyado sin distinción de grupos - hecho éste no muy común - a todos los que, con niveles de dignidad, se les han acercado.

Difusión de información con el fin de abrir posibilidades de estudio e investigación en pregrado y posgrado, eliminando el fotocopismo y el plagio que flagelan el desarrollo del trabajo intelectual.

Por estas razones y muchas otras que han caracterizado la vida académica no sólo de la Asociación sino de quienes la conformamos, si bien estamos acatando las disposiciones que con mente de dependencia subdesarrollada han emanado de organismos burocráticos que se han erigido en árbitros del trabajo intelectual (como por ejemplo la indexación y la acreditación que tenemos en proceso), mantendremos nuestra orientación abierta y respetuosa al trabajo honesto y perseverante de educadores e investigadores. Tenemos la esperanza, también, de que en algún momento la Academia venezolana, destierre a los grupos electoralistas y burocratizados que han venido medrando en las direcciones universitarias y en los organismos oficiales.

Este Número

Este número de **Clave** reúne parte del material aprobado por los respectivos árbitros. El resto (infra) formará parte del número 7 de la revista que será puesto a disposición de los lectores al final del año 1998.

Su contenido se ha dividido en dos secciones especializadas (Lingüística Aplicada y Lingüística del texto), y las habituales de Experiencias y Notas.

En esta parte final de nuestra Presentación haremos algunas referencias al contenido, siguiendo en parte los resúmenes proporcionados por los autores[1].

El artículo de Pablo Amáez La enseñanza de la lengua materna encabeza la sección de Lingüística Aplicada. Señala el autor, por una parte, que la enseñanza de la lengua materna es un tema recurrente y preocupante en todos los países y, por otra que, entre nosotros, llama la atención el bajo perfil que presenta la educación y, en particular, el área de lengua. Después de constatar un cuestionamiento, una preocupación, una revisión y una búsqueda por mejorar la enseñanza idiomática, el interés de su trabajo se centra en ofrecer algunas soluciones a través de los programas, de los aportes de las nuevas tendencias lingüísticas y psicológicas y con la preparación de los docentes. Concluye con unas propuestas para incentivar una enseñanza lingüística más comunicativa.

Siempre en el campo de la enseñanza de la lengua materna, aunque esta vez a nivel universitario, se ubica el artículo de Marisol García ¿Saben resumir los alumnos universitarios de nuevo ingreso?. La autora determinó en un proceso inicial que las producciones de los alumnos investigados (una muestra de 35 de nuevo ingreso de la ULA-Táchira) no podían considerarse un resumen y que las dificultades residían en informaciones erradas sobre el procedimiento, en la comprensión lectora y en la poca práctica de escritura. Ante esa situación, diseñó un plan de trabajo que buscaba disminuir "siguiendo el proceso particular de cada uno", esas dificultades. El esclarecimiento

[1] Es importante destacar que a partir del No. 8 los resúmenes en inglés y español constituirán un requisito imprescindible para ser considerados para arbitraje.

procedimental del resumen le permitió a la autora lograr "la construcción de una síntesis óptima", a partir de lo cual elaboró un conjunto de conclusiones y recomendaciones que cubren no sólo el ámbito universitario – donde el docente de lengua materna deberá asumir una actitud diferente acerca del nivel previo de sus estudiantes – sino también en Educación Básica y Diversificada.

Dos jóvenes investigadoras, vinculadas a la Maestría en Lingüística del Instituto Pedagógico de Caracas – la más antigua en estos campos humanísticos y educativos – Pérez e Yglesias, en su artículo El desempeño en la escritura de cartas argumentativas y cuentos en alumnos de octavo grado, presenta una investigación de campo sobre el tema y nivel anunciados. Su concepción moderna – emparentada en teorías textuales y enfoques comunicativos vigentes – hizo que los participantes asumieran roles de sujetos activos en situaciones significativas. En su trabajo, el tipo de texto fue considerado unidad de análisis lingüístico y se atendieron los aspectos formales, pragmáticos y textuales que intervienen en el complejo acto de escribir. Los resultados obtenidos arrojaron que la mayoría de los alumnos estudiados tuvo un desempeño alto en la producción de los dos tipos de texto estudiados, lo que les permitió establecer que la afirmación de que los estudiantes venezolanos no saben escribir es falsa "basada en una visión parcelada, restringida de lo que supone éste acto". Como surge de los artículos anteriores, es imprescindible un cambio en la concepción del docente.

El texto de Francisca Fumero Las funciones del lenguaje y la teoría pragmática: ¿una orientación para el aprendizaje de la construcción del texto?, completa la serie de trabajos relacionadas con la enseñanza de la lengua materna y coincide en proponer un cambio de visión del educador, desde una óptica constructivista y pragmática. Asume un rol pedagógico desarrollando los principios fundamentales de la pragmática vinculados con su propuesta que esboza al final, enumerando la óptica que debe tenerse y los aspectos que deben considerarse en la enseñanza y evaluación de la construcción de textos.

En el artículo de Sergio Serrón Lo que nos une: nuestros idiomas en varios mundos, se plantea, ubicándose en un plano histórico, social y cultural, de política lingüística y educativa y, fundamentalmente, de planificación, el nexo existente entre docentes de español - en todas sus posibilidades - y de lenguas extranjeras - concretamente inglés y

francés, Se describe y analiza el proceso de expansión de las tres lenguas europeas (español, francés e inglés) en 500 años, por casi todo el mundo, los puntos de encuentro y desencuentro, se hace un esbozo de la situación actual y, finalmente, una descripción lingüística del área de influencia: el Caribe. Apoyando los objetivos del trabajo, en las conclusiones se apunta que un mejor conocimiento de la situación, permitirá planificar acciones gubernamentales y universitarias que tonifiquen la integración en un amplio marco de respeto y comprensión, y se agrega que esta actividad planificatoria, por lo menos en el orden educativo y en lo referente a la cooperación, a la comunicación y, como consecuencia natural, la enseñanza de la lengua, es imprescindible para producir un cambio no sólo en las relaciones internacionales de los países afectados, sino en la vida interna de los mismos.

Juan Francisco García, un novel investigador del Estado Bolívar, presenta, en un enfoque interdisciplinario (Lingüística del Texto, Historia Jurídica de Venezuela y la Demografía Histórica), un interesante y original trabajo: Necrotextualidad: construcción textual de las partidas de defunción (1881-1910). Reporta cómo se fueron construyendo o elaborando las partidas o actas de defunción entre 1881 y 1910, con el fin de dar cuenta de la estructura de las mismas a partir del modelo tipológico de van Dijk (1980).

En Experiencias, Issis Garvett y Neudys Rada nos presentan valiosos aportes. La primera de ellas en Hacia la apropiacion del lenguaje Alienación del pensamiento y extrañamiento de los individuos frente a su instrumento de comunicación, luego de hacer interesantes consideraciones sobre el funcionamiento del lenguaje, nos expone una experiencia de trabajos también con adultos, aunque esta vez, a nivel universitario. Su presupuesto fundamental "de que el lenguaje es "trabajo", y por ende, es el producto de un proceso", permea una propuesta centrada en lo significativo de la actividad.

Neudys Rada, por su parte, inicia una prometedora labor como investigadora, exponiendo en su artículo Estrategia didáctica para facilitar la comprensión del discurso argumentativo en la Tercera Etapa de Educación Básica, una estrategia que permitió integrar y ejercitar las cuatro habilidades de las áreas lingüísticas básicas y también objetivos de otras asignaturas como por ejemplo Formación Ciudadana, ratificando la tendencia actual de no aislar áreas de conocimiento.

En Notas de este volumen Annerys Pérez en Comprensión y producción de textos escritos recoge los planteamientos básicos que sobre los procesos de "comprensión de la lectura" y "producción textual" han hecho los especialistas en el área, con la finalidad de aportar a la bibliografía especializada requerida en los posgrados del área.

Las Notas se cierran con el trabajo de Rifka Sharsalom Análisis de datos en una investigación donde presenta algunas observaciones acerca de las diferentes perspectivas posibles en la revisión de los datos obtenidos con el fin de evaluar su uso dentro de la clase y hacer propuestas coherentes que mejoren su desarrollo y funcionamiento.

El interesante No. 7, de inmediata publicación, contendrá estos materiales: Magaly Muñoz de Pimentel "Dónde colocar el acento en el problema de la acentuación"; Beatriz Valles"Evaluación y tratamiento de la dispraxia articulatoria"; Edmée Fernández "La enseñanza de la cultura en la clase de español"; Elida León "Gender and power in canadian literature: a stylistic approach"; Luis Oquendo "Diagnóstico de la situación bilingüe de la comunidad lingüística indígena guajira"; Rita Jaimes "Lengua y literatura en la educación de adultos"; Celso Medina "Neruda y el apocalipsis sin dios"; Edito Campos "Hacia una enseñanza solidaria de la lengua", y Adolfo Rondón "Índice de publicaciones de ASOVELE".

A partir del número 8 (1999) nuestro colega y gran colaborador Rudy Mostacero del Instituto Pedagógico de Maturín, se hará cargo de la coordinación de la Revista.

PUBLICACIONES DE LA

RED LATINOAMERICANA DE ALFABETIZACIÓN

Organización que contribuye a elevar la calidad de la alfabetización en Venezuela, con énfasis en poblaciones que se ubican en los medios urbano-marginal y rural

La Red Informa No. 4 (Homenaje a Paulo Freire)
De la cartilla a la construcción del significado – Situación de la alfabetización en Venezuela
Liber (Cuadernos de la Red – Región Capital)
Memorias Encuentros de los Docentes con la Lengua Escrita (Regiones Oriental y Sur-Oriental

Todas las promociones en este ejemplar de CLAVE son absolutamente gratuitas

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA[1]

Pablo Arnáez Muga
UPEL-Maracay

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Lengua Materna, desde hace un tiempo, es motivo de cuestionamiento, de preocupación, de revisión y de búsqueda en el quehacer educativo e investigativo universal y venezolano. El cuestionamiento surge, entre otras razones, por los resultados alarmantes que arrojan las pruebas de Aptitud Pedagógica que anualmente se realizan para optar a entrar en las universidades nacionales; por las carencias en el uso adecuado de nuestra propia lengua; por las deficiencias en lectura y escritura que muestran los alumnos de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, incluido el universitario, y por el desfase abismal entre la teoría (la planificación oficial) y la práctica (el desarrollo efectivo de los alumnos). La preocupación es consecuencia del aspecto anterior y aparece reflejada en el VI Plan de la Nación, en las declaraciones del Ministro de Educación, en las Resoluciones, en el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995), en los planificadores, en los docentes y en las críticas que formula la sociedad. La revisión supone la modificación de lo que venimos haciendo, pero con base en criterios de necesidad, pertinencia, eficiencia y aplicabilidad, pues con frecuencia el esnobismo, el cambio por el cambio, la inmediatez y la premura han sido los causantes de un 'revisionismo' estéril. Los criterios mencionados deben centrarse en los programas, en las teorías lingüísticas y del aprendizaje, en la formación de los docentes, en los métodos de enseñanza y en los discentes. Y la búsqueda, la cual nace de la insatisfacción y del reconocimiento de fallas y deficiencias existentes en los distintos niveles de toma de decisiones, lo cual debe conducirnos a encontrar soluciones adecuadas y prácticas. Testimonios fehacientes de esta

---

[1] Algunas de estas ideas fueron presentadas en el Foro "Enseñanza de la Lengua Materna hoy", dentro del Seminario **Encuentro Pedagógico con Docentes del Distrito Federal**. Caracas, julio de 1996.

búsqueda, entre otros, son los Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL), Las Convenciones de ASOVELE, las Jornadas Regionales de Lengua y Literatura, los cursos del CENAMEC-FUNDALECTURA y, en 1997, el Currículo Básico Nacional (CBN) en el que se plasma la Reforma del Nivel de Educación Básica.

Ahora bien, frente a este breve diagnóstico y otros muchos ya realizados por especialistas, debemos propender hacia la modificación de nuestro 'modus operandi' en la didáctica de la lengua y en todo aquello que la condiciona. Para ello, se retomarán algunos aspectos considerados en la revisión y, a continuación, serán desarrollados en los apartados siguientes.

Los programas

Estos instrumentos teóricos orientadores de la actividad docente se convierten, con frecuencia y gratuitamente, en los responsables de gran parte de los males de nuestra educación. Como instrumentos creados por seres humanos deben tener sus puntos fuertes y sus debilidades. Veamos algunas de sus bondades, tanto en los implantados de manera definitiva a partir de 1987, según la Resolución 590, como en los ofrecidos para la Primera Etapa de Educación Básica y puestos en ejecución a partir del Año Escolar 1997-98.

Los Programas de 1987 supusieron un cambio y su objetivo central apuntaba hacia el logro de alumnos más competentes comunicacionalmente hablando. No obstante, a diez años de su vigencia, debemos reconocer que esos logros han sido pírricos.

Dichos programas, en su conjunto y desde una perspectiva teórica, responden, en general, a una concepción comunicativa. Basten como ejemplos algunas referencias a este respecto:

1. En las orientaciones generales para la Primera Etapa (1º, 2º y 3er. Año, 1985) encontramos una alusión directa a la Competencia Comunicativa, pues al referirse al hablante eficiente, dice de él "que sabe cuándo hablar, cuándo callar, qué estilo de habla usar según su oyente y la situación en la que realiza la comunicación" (PE1: 8)[2].

[2] Notación: PE: Programa de Estudio; 1: el año (va desde 1º a 9º) y 8: la página.

2. Respecto de la enseñanza de la lengua, los programas nos señalan lo siguiente: "Lograr la adecuada competencia comunicativa (sic) de los educandos, es el objetivo fundamental de la enseñanza del lenguaje" (PE1:13). El texto citado manifiesta un cambio en el enfoque metodológico, pues se otorga prioridad a lo comunicacional sobre lo meramente gramatical o sistémico.

3. En la Introducción del Manual del Docente de Cuarto Grado (1986), y repetida en el de Quinto y Sexto Grado, encontramos apreciaciones referidas a la finalidad de la enseñanza del lenguaje, a las situaciones comunicativas y a la interacción entre los participantes en el evento comunicativo, que parecieran inspirados en los postulados sociolingüísticos. Seguidamente, caracterizaremos dichas apreciaciones a medida que transcribamos (s/p)

> La finalidad de la enseñanza del lenguaje, en esta etapa, es que los alumnos adquieran un mayor dominio de sus habilidades comunicativas.
> El lenguaje se aprende de manera más fácil y rápida en un contexto social, es decir, en una situación comunicativa real (sic). Por eso es necesario que en la escuela, las actividades del lenguaje ocurran en situaciones reales, donde los niños interactúen tal como lo hacen fuera del aula. Así podrán percibir más claramente las características del lenguaje y su función social, comunicativa; podrán también comprender el propósito del aprendizaje para que éste resulte más fácil y productivo.
> La enseñanza debe hacerse, pues, en función del uso, del lenguaje en acción.
> En la interacción hablante-oyente, el alumno amplía progresivamente su competencia comunicativa (sic), es decir, amplía su competencia lingüística y adquiere mayor dominio de las reglas del uso para saber cuándo intervenir, cuándo callar, qué registro (estilo de habla) usar según el oyente y la situación en que se produce la comunicación".

3. En la Tercera Etapa de la Educación Básica (7º, 8º y 9º Año), se aspira, al igual que en las anteriores, "a que los alumnos afiancen su capacidad comunicativa, es decir, que sepan adecuar el uso del lenguaje a diferentes contextos situacionales" (PE7:17), con lo cual se pretende lograr un 'buen comunicador' en las áreas de expresión oral y escrita

Estas breves referencias nos permiten concluir que, en cuanto a la enseñanza de la Lengua Materna, en función del uso y del desarrollo de una competencia comunicativa, al menos en el nivel teórico, los programas de 1987 introducen una terminología y unas orientaciones encaminadas hacia posiciones pragmáticas.

Con la aparición de los nuevos programas de Lengua y Literatura (1997), asistimos a una mayor decantación de los propósitos y fines que se persiguen con la enseñanza y aprendizaje de la lengua. "Lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito" (p. 4) se convierte en el gran propósito del área Lengua, y la forma de alcanzarlo será, entre otros recursos, mediante el uso del "enfoque funcional comunicativo" (p. 3). Se delimita de manera más vertical que en los programas anteriores la orientación comunicativa de los mismos en oposición a los paradigmas gramaticalistas que han privado y siguen privado en la práctica del aula de lengua.

También, en esta reforma, encontramos una marcada tendencia hacia la búsqueda de un alumno que sepa comunicarse eficientemente en las distintas situaciones que las interacciones personales y sociales le proporcionan. Un alumno activo para el que el lenguaje sea la herramienta fundamental para disentir libremente, analizar su entorno, comprometerse en el acercamiento humano y la convivencia y asimilar y construir permanentemente el conocimiento (cf. El CBN.).

Las teorías lingüísticas y psicológicas

Nuestras propuestas didácticas para enseñar lengua, siempre han sido hijas, para bien o para mal, de las fundamentaciones lingüísticas y psicológicas que dominan en el momento y que les sirven de sustento teórico y metodológico.

En lo lingüístico, ' enseñar lengua', era, y en gran medida lo sigue siendo, sinónimo de ' enseñar gramática ', de ahí que nuestra práctica pedagógica esté signada aún por la repetición, la copia, el memorismo, las reglas y el gramaticalismo. Así como los lingüistas estructuralistas y generativistas se dedicaban, entre otras labores, a elaborar taxonomías y uno de sus objetivos fundamentales era clasificar los distintos elementos que conforman las lenguas naturales: fonemas, morfemas, palabras y oraciones y establecer su gramática; de la misma manera, también los docentes dedicaban, y algunos tristemente dedican, la

mayor parte de su tiempo a deletrear, subrayar prefijos y sufijos, memorizar definiciones y clases de palabras, conceptualizar categorías fonológicas, morfológicas, sintácticas o semánticas, logrando con ello un conocimiento desvinculado del real uso de su lengua. Debemos seguir el consejo del maestro Rosenblat, el cual, ya en 1964, nos decía:

> Yo pediría que los maestros y maestras de Venezuela olvidaran toda su gramática (...). Los pobres alumnos me parecen víctimas realmente inocentes de una enseñanza gramatical falsa. Que los maestros les libren de esa gramática, y se dediquen con toda el alma a enseñar el idioma, a desarrollar el hábito de la lectura correcta y animada (...), a leer mucho y con entusiasmo, a escribir bien, a hablar bien. (p. 112).

Es justo reconocer que las nuevas corrientes lingüísticas: psicolingüística, sociolingüística, pragmática y lingüística textual aportan fundamentos teóricos y metodológicos que de alguna manera nos están haciendo despertar del letargo prescriptivista. Por razones de espacio, no se pueden ahondar y desarrollar, en este momento, los postulados de estas corrientes, simplemente nos limitaremos a acotar alguna de las implicaciones que, en nuestra praxis educativa, tiene la competencia comunicativa, pues, por los alcances y los factores intra- y extralingüísticos que la integran, ofrece perspectivas más apropiadas para el estudio de la lengua en uso. Esta nueva concepción surge con posterioridad a la de competencia lingüística (cf. Chomsky, Aspectos de la teoría de la sintaxis, 1965) y, a diferencia de ella, acepta como factores programáticos el uso contextual, el uso intencional y el uso textual de la lengua. En otras palabras, comprende, además del conocimiento de la lengua, el saber a quién se dirige, qué decirle, cuándo hablarle y cómo expresarse adecuadamente en situaciones específicas. Como sostiene Teun A. Van Dijk en Discourse Studies and Education (1981:17), citado por D. Hymes (1984:128), "el que aprende debería adquirir una gama completa de saber-hacer comunicacionales".

Otro tanto podríamos decir, 'mutatis mutandi', si hacemos referencia a las teorías del aprendizaje. El conductismo considera al niño como un ente pasivo, mero receptor, sometido a esquemas preconcebidos y del cual únicamente interesa el producto final, la respuesta muchas veces inducida. Este ha sido frecuentemente nuestro paradigma de actuación

con respecto a los educandos. Frente a él aparece la psicología cognitiva, en la que se hace patente, como lo expresa L. Poggioli (1989:277):

> un creciente interés por el papel que tiene el aprendiz como participante activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudios en esta área le han atribuido gran relevancia al análisis de todas aquellas actividades en las cuales se involucra el aprendiz con el fin de seleccionar, adquirir, recordar, organizar e integrar conocimiento.

El cognocitivismo y los aportes que Jean Piaget realizó con su Epistemología Genética, principalmente en la adquisición de esquemas, en el aprendizaje como actividad y en la importancia de las interacciones sociales, han permitido desarrollar nuevas propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua, en general, y de la lecto-escritura, en particular (ver A. Morles, 1988, 1991 y 1994 y D. Cassany 1989/95, 1993 y 1994, por nombrar algunos). Se estudian los procesos y subprocesos mentales que intervienen en las áreas productivas (hablar-escribir) y en las áreas comprensivas (escuchar-leer).

En este mismo orden de ideas, resulta altamente gratificante, y al mismo tiempo comprometedor y exigente, el poder leer, en la "Presentación del Área Lengua y Literatura" de los Programas de la Primera Etapa de Educación Básica (1997), los pilares teóricos en los que se fundamenta el diseño curricular del Área de Lengua:

> La orientación del área se fundamenta en las teorías relacionadas con el desarrollo evolutivo y el aprendizaje significativo (Vygotsky, Piaget, Ausubel) y en los nuevos aportes de la lingüística. Entre estos aportes destacan las propuestas teóricas y metodológicas de la Psicolingüística que explican los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje; la variedad derivada del uso de la lengua en diferentes contextos comunicativos, eje central de la Sociolingüística (Labov, Hymes); la atención a las diversas funciones del lenguaje de los niños (Halliday). Asimismo, se atiende a la intencionalidad comunicativa propia de todo acto de habla, uno de los temas de reflexión de la Pragmática y al texto como unidad básica de la comunicación humana, centro de las proposiciones de la teoría del Texto.

Y junto a ello la propuesta de una didáctica que favorezca el aprender a aprender, es decir, donde el sujeto se enfrenta a

conocimientos conceptuales (conocer), procedimentales (hacer) y actitudinales (ser) y donde, como expresa J. Delval (1991: 115), "El sujeto en el que se desarrolla esa capacidad de pensar y de encontrar soluciones a los problemas es el que realmente ha aprendido a aprender y puede buscar sus propios conocimientos".

La formación de los docentes

Los pensa de estudio vigentes en las Escuelas de Educación y en los Departamentos de Lengua de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) -instituciones encargadas de orientar la formación académico-docente de los profesores integradores y especialistas para la Educación Básica venezolana- siguen siendo dominados por los estudios inmanentistas del lenguaje, las prácticas gramaticalistas y el historicismo lingüístico-literario. Interesa más la descripción de la estructura de la lengua que el uso de códigos verbales y no verbales en situaciones comunicativas, preocupa más el sistema lingüístico que la producción y comprensión de las emisiones orales y escritas. Y estos conocimientos y estas prácticas son las que transferimos a la Educación Básica sin percatarnos que lo que nuestros alumnos necesitan no son conocimientos gramaticales, sino muchas oportunidades y diferentes contextos y situaciones donde ellos puedan hablar, escuchar, leer y escribir.

Sin embargo, y a pesar de la realidad mencionada, la educación formal universitaria (los diseños curriculares y los planes de estudio del Área de Lengua y Literatura) está en un proceso de 'aggiornamento' (Nuevo diseño curricular de la UPEL), donde los postulados comunicacionales, funcionales y discursivos irrumpen con fuerza para hacer de la interacción el factor engranaje que le permita al individuo comunicarse, lo cual implica seleccionar la forma, el canal, el registro y el papel como participante en una situación comunicativa (cf. Arnáez, Evento comunicativo y escritura (1998)). En suma, con la incorporación de los nuevos saberes -las disciplinas lingüísticas, psicológicas y didácticas mencionadas en el aparte anterior- el futuro docente estará en mejor disposición intelectual para hacer de sus alumnos 'personas comunicacionalmente competentes'.

Junto a estos cambios e innovaciones, es justo hacer mención también de los Programas para la capacitación y el mejoramiento de los docentes en ejercicio que el Ministerio de Educación, las Secretarías de

Educación de los Estados, las Universidades, CENAMEC-FUNDALECTURA, la Red Latinoamericana de Alfabetización y otros organismos están impulsando con el propósito de lograr una educación más acorde con los tiempos modernos.

Ahora bien, todo esto no basta. Frente a las realidades del pasado que se resisten a ceder su espacio, y frente a la intención y el deseo de una educación más en sintonía con el futuro, nos encontramos con un presente en el que, como dice Marga Pröhl (1997: 71) "El requisito previo más importante para una 'buena' escuela es contar con profesores motivados, con buena formación y gran capacidad creativa". El Currículo Básico Nacional puede estar muy actualizado y cimentarse en las tendencias más recientes del pensamiento contemporáneo; los planificadores pueden estar muy claros en los propósitos que se persiguen y los programas pueden responder a los postulados lingüísticos teóricos y prácticos más actuales; pero si el docente sigue sin identificación profesional, desmotivado, ejerciendo su oficio por el método de ensayo y error y repitiendo las ideas aprendidas en su respectiva Universidad, de muy poco servirá el ingente esfuerzo hecho con la Reforma de la Educación Básica Venezolana (1997). Se impone una actualización pedagógica[3] de nuestros docentes, profunda y sin premuras, donde se concite lo teórico (el qué) con lo práctico (el cómo), donde el maestro no quede confundido y donde sea la práctica la que permita concientizar, internalizar, ejecutar y aplicar los principios, los planes y programas del nuevo diseño.

Conclusiones y propuestas

El interés por aportar algunas orientaciones que mejoren nuestra manera de enseñar la Lengua Materna nos motiva a presentar, a manera de conclusiones, algunas propuestas:

a) Ante la Reforma Educativa y los nuevos programas de lengua y Literatura, mostremos una actitud positiva. Si nos interesa y preocupa la educación de nuestro país, no esperemos todo de los organismos gubernamentales nacionales y/o regionales. Sintamos la necesidad de renovarnos y formemos grupos multidisciplinarios en nuestros centros de trabajo para estudiar el CBN y los programas de la Primera Etapa de

[3] Cf. Esteve, José M. (1997). La formación inicial de los profesores de secundaria. Barcelona : Ariel.

Educación Básica. Generemos líneas de investigación que nos ayuden a proponer soluciones concretas a nuestros problemas específicos (Proyectos de Plantel y de Aula).

b) Mucho es lo que se escribe sobre didáctica, disciplinas lingüísticas, estrategias y habilidades cognoscitivas, modelos gramaticales, textuales y de procesos, competencias en el hablar, en el leer y en el escribir. El cúmulo de información es enorme, por ello se recomienda, por una parte, seleccionar las propias lecturas según nuestros intereses pedagógicos y, por la otra, participar en cursos de actualización que nos permitan sintonizarnos con la realidad lingüística, decantar y sedimentar el nuevo conocimiento o, como diría Piaget, asimilarlo.

c) Parafraseando a Lucy McCormick (1992), hagamos de nuestras aulas ambientes que nos permitan escuchar, hablar, escribir y leer. "El enfoque procesal, dice esta autora, exige un aula con una estructura y un ritmo radicalmente diferentes de los usuales en nuestras aulas" (p. 39). Que se estructuren con base a interacciones permanentes y que las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, la Educación Estética e incluso la Matemática sean simples motivos para la comunicación oral y escrita; que los niños produzcan y lean textos (ver Jolibert, 1991). No permitamos, al menos en los primeros niveles, (Pre-escolar y Primera Etapa de Educación Básica), que el estudio del código y los conocimientos lingüísticos atrofien las capacidades comunicativas de los educandos. Hagamos que la enseñanza de la Lengua Materna sea fácil y atractiva, para ello, como decía K. Goodman (1989: 16), "El lenguaje debe ser integral, significativo y relevante para los aprendices".

BIBLIOGRAFÍA

Arnáez, P. (1993). **El desarrollo de la competencia comunicativa en la Escuela Básica Venezolana: evaluación de Programas y de Trabajos Escolares**. Tesis de Maestría no publicada. UPEL-IPEMAR, Maracay.

Arnáez, P. (1996). "El discurso expositivo. Algunas propuestas metodológicas". En **CLAVE**, No. 5. Caracas: ASOVELE. (pp. 39-52).

Arnáez, P. (1997). **Interacción, comunicación y escritura**. (En prensa, Letras).

Arnáez, P. (1997). **Evento comunicativo y escritura**. Ponencia presentada en XVI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Universidad de Oriente – Nueva Esparta. Del 13 al 17 de octubre de 1997.

Cassany, D. (1995). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. (4ta. reim.). Barcelona: Paidós. (1989).

Cassany, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En **Comunicación, lenguaje y educación** 6. Madrid: Edit. Aprendizaje. (pp. 63-80).

Cassany, D. (1993). **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito**. Barcelona: Graó.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). **Enseñar Lengua**. Barcelona: Graó.

Chomsky, N. (1975). **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar. (1965).

Delval, J. (1991). **Aprender a aprender II. La construcción de explicaciones**. Documentos para la Reforma. Documento 5. Madrid: Alhambra Longman. Delval, J. (1994). **Aprender a aprender I. El desarrollo de la capacidad de pensar.** (reim.) . Documentos para la Reforma. Documento 4. Madrid: Alhambra Longman. (1992).

Esteve, J.M. (1997). **La formación inicial de los profesores de secundaria**. Barcelona: Ariel.

Goodman, K.S. (1989). **Lenguaje integral**. Mérida-Venezuela: Edit. Venezolana.

Hymes, D. (1984). **Vers la competence de communication**. París: Hatier-Credif.

Jolibert, J. (1991a). **Formar niños productores de textos**. Chile: Hachette.

Jolibert, J. (1991b). **Formar niños lectores de textos**. Chile: Hachette.

McCormick, L. (1992). **Didáctica de la escritura**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (1986).

Ministerio de Educación. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1985). **Programas de estudio. Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto y Sexto Grado**. Caracas.

Ministerio de Educación.. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1987). **Programa de Estudio y Manual del Docente. Castellano y Literatura. Tercera Etapa**. Caracas.

Ministerio de Educación. Dirección de Educación Básica. (1997). **Currículo Básico Nacional (CBN). Nivel de Educación Básica**. Caracas.

Ministerio de Educación. Dirección de Educación Básica. (1997). **Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica – Primera Etapa. Primer Grado**. Caracas.

Morles, A. (1988). **El mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura**. (Mimeografiado).

Morles, A. (1991). "El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente". En A. Puente (Director), **Comprensión de la lectura y acción docente**. Madrid: Fundación Germán Ruipérez. (pp. 261-275).

Morles, A. (1994). **La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica.** Caracas: FEDEUPEL.

Piaget, J. (1981). **Seis estudios de Psicología**. (12ª. Ed.). Madrid: Morata. (1964).

Piaget, J. (1976). **El lenguaje y el pensamineto en el niño**. (4ta. ed.). Buenos Aires: Edit Guadalupe. (1968).

Piaget, J. y cols. (1981). **La representación del mundo en el niño**. (5ta. ed.). Madrid: Morata.

Poggioli, L. (1989). "Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica". En A. Puente, L. Poggioli y A. Navarro (Directores), **Psicología cognoscitiva. Desarrollo y perspectivas**. Caracas: McGraw-Hill Interamericana de Venezuela. (pp. 277-325).

Pröhl, M. (1997). "Sistemas escolares innovadores en un trabajo comparativo internacional". En **Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Documentos de un debate**. FUNDACIÓN SANTILLANA. Madrid: Santillana.

Rosenblat, A. (1986). **La educación en Venezuela**. (2da. ed. – 1ra. reim.). Caracas: Monte Avila Editores.

PUBLICACIONES DE ASOVELE

AGOTADAS

TEMAS DE ESPAÑOL (1992) No. 1

MARÍA JOSEFINA TEJERA (1992): EL CASTELLANO POR LOS CAMINOS DE VENEZUELA

SERGIO SERRÓN (1992): INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA INTERNACIONAL
coedición con el Departamento de Castellano del Ipemar

CÉSAR VILLEGAS (COMP. 1994) ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

CLAVE: Nos. 1 (1992) – 2 (1993) – 3 y 4 (1994-5)

¿SABEN RESUMIR LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO?*

Marisol García
ULA – TÁCHIRA

Introducción.

Una de las exigencias en el ámbito universitario es la elaboración de resúmenes. Los alumnos deben elaborarlos, básicamente, por dos razones: a) para facilitar el manejo de la cantidad de información que deben procesar, es decir, como una técnica de estudio y b) para demostrar al docente-evaluador que se posee la destreza para inferir de los textos, sobretodo, escritos las ideas fundamentales. De allí, entonces, que nos parezca justificado investigar si los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira saben hacer lo que se espera que sepan hacer y cómo enfrentan esta exigencia.

La mayoría de los profesores universitarios da por cierto que los estudiantes que ingresan saben resumir o tendrían que saber, es por ello que no se preocupan por constatar previamente si saben y, en el caso de que determinen que no saben, tampoco se interesan por enseñarles a resumir, simplemente les exigen que demuestren la destreza ya adquirida.

Al hacer un análisis retrospectivo, en las etapas educativas anteriores, con la información aportada por los estudiantes de este estudio descubrimos que los alumnos han sido poco ejercitados en la elaboración de resúmenes. Creemos que esto es debido a varias razones:

a) al enfoque con el que se enseña y a su concepción de resumen:

El resumen es visto como un tema para el que solo es necesario trasmitir información: qué es y para qué sirve; el cómo y su ejercitación,

---

* Ponencia presentada en la XV Convención de la AsoVAC realizada en Barquisimeto los días 17 al 22 de noviembre de 1998.

es decir el proceso, quedan marginados por falta de tiempo e interés, ya que se desconoce o minimiza la importancia del desarrollo de esta destreza para el éxito escolar. Esta actitud del docente es producto de una pedagogía que enseña por contenidos y resultados conductuales en la que se pierde de vista el proceso (Flórez,1996) y que ignora que el sujeto es el artífice de su propio conocimiento por lo que la enseñanza debe partir de éste.

En relación con la concepción de resumen notamos que en la enseñanza subyace la idea de que para su producción solo es necesario extraer las ideas principales textuales y presentarlas en el mismo orden del autor. Tal concepción parte de que el significado proviene únicamente del texto, por lo que éste admite un solo resumen. Nosotros compartimos la concepción de Perelman (1994: 6) quien, basada en la teoría psicogenética y en una postura interactiva de la lectura y la escritura, considera que el resumen "es una re-escritura que involucra, lógicamente, la lectura del texto-fuente", esto implica que el sujeto construye significado y produce un texto; en este proceso interactúan las propiedades del texto-fuente con las posibilidades conceptuales del sujeto.

b) al poco tiempo de que dispone un maestro o profesor:

Debido a la cantidad de alumnos que debe atender un profesional de la docencia le es muy difícil, me atrevería a decir imposible, seguir el proceso de rescritura de cada uno. Además de tiempo, la enseñanza de un proceso, como es el caso del resumen, requiere de un equipo de personas que comparta el conocimiento de las distintas etapas del proceso y asuma la responsabilidad de dar continuidad a lo alcanzado en grados anteriores.

c) al tipo de evaluaciones que se aplican:

Estas por su carácter "objetivo" tienden a no incluir la síntesis ya que ésta requiere interpretación y no memorización; tomemos en cuenta que los alumnos solo se esfuerzan para dominar aquello que se les pide en las evaluaciones. En el caso de incluirlo, el procedimiento es el siguiente: después de suministrada la información sobre el resumen se les asigna la elaboración de uno o se les pide en un examen escrito que lo realicen, en ambos casos la evaluación solo se detiene en el producto, a partir de él se establece si el alumno logró o no hacer un resumen, según la

concepción que tenga el docente de resumen, de allí que el alumno acumule diagnósticos de fallas (aunque no siempre las evaluaciones las determinan, con frecuencia solo se cuantifica el error) sin saber cómo superarlas, puesto que no se evalúa el proceso.

Por lo antes expuesto, los alumnos universitarios de nuevo ingreso, en su mayoría, tienen serias deficiencias en la elaboración de un resumen. Entonces, ¿qué hacen cuando se les pide en la universidad que elaboren un resumen?. Y ¿qué debe hacer un profesor, sobre todo de lengua, para ayudarlos a realizar resúmenes?. ¿Cómo evaluar este tipo de texto?. Estas cuestiones son las que intentaremos responder en esta investigación, que se inscribe en el área de la enseñanza de la lengua materna.

Objetivo General: Enseñar a resumir en el nivel universitario.

Objetivos específicos: Conocer:

1. qué información poseen los alumnos sobre el resumen,
2. qué procedimientos utilizan en su elaboración.
3. qué resultados produce la implementación de la evaluación procedimental en la elaboración de resúmenes de textos expositivos, por ser éstos los de mayor uso en la universidad.

Metodología:

La muestra

A tres secciones de nuevo ingreso (con un total de 71 alumnos) les aplicamos un cuestionario y les pedimos que realizaran un resumen. Posteriormente, seleccionamos dos secciones (ambas con un total de 35 alumnos) con las cuales analizamos el proceso de producción escrita de un resumen.

El estudio se llevó a cabo durante 2 meses, a razón de 6 horas semanales en la cátedra de Lenguaje y Comunicación del 1er año de la carrera de Educación del NUTULA.

Instrumentos para recolectar la información:

1. Un cuestionario.

2. Un resumen de un artículo de prensa titulado: "Un contemporáneo" de Arturo Uslar Pietri, publicado en el diario El Nacional del 19/05/96

3. Borradores de resúmenes sobre este texto expositivo.

Procedimientos:

I PARTE: Recolección de la información previa sobre el resumen.

1.- Se les entregó un cuestionario en el que debían responder las siguientes interrogantes:

1.1 ¿Qué es un resumen? y

1.2 ¿Cómo elaboró su resumen, es decir, qué procedimientos utilizó en la construcción del texto?

2.- Se les entregó el artículo de prensa y se les pidió que lo resumieran.

Para ambas asignaciones se les dio una semana.

II PARTE: Enseñanza del resumen.

Durante dos meses los alumnos estuvieron elaborando y reelaborando resúmenes sobre el texto expositivo. Nuestra intervención estuvo dirigida a aplicar las siguientes estrategias:

- explicar técnicas de lectura,
- explicar cómo seleccionar o inferir ideas principales,
- discutir sobre las ideas expresadas en el texto,
- organizar las ideas, es decir jerarquizarlas a través de un esquema, y
- evaluar la redacción de los borradores tomando en cuenta las siguientes características del resumen: brevedad, originalidad (estilo personal de la escritura) y manejo de las ideas del autor.

La responsabilidad de la corrección fue asumida en equipo, por lo que hicimos coevaluación y autoevaluación. Asumimos una corrección procesal (Cassany, 1993: 21, 22) en la que, a diferencia de la tradicional, se pone el énfasis en la enseñanza del proceso de reformular y mejorar el

escrito, y el rol asumido por el docente es el de colaborador como lector experto quien ayuda al principiante a desarrollarse como escritor.

Análisis de los datos.

1.- Análisis de las respuestas del cuestionario .

1.1 En relación con la idea que tienen sobre qué es un resumen.

La mayoría hace alusión a "sacar", "tomar", "extraer", "reducir", "subrayar" las ideas del texto-fuente (solo 3 personas creen que consiste en expresar con palabras propias las ideas fundamentales del autor). Es evidente que los estudiantes conciben el resumen como un texto que requiere solo de cortar las ideas del texto-fuente y pegarlas en otro texto, por lo que asumen un rol pasivo ante la tarea de resumir.

1.2 En relación con el procedimiento utilizado en la elaboración de un resumen observamos que:

a) No tienen suficiente conocimiento referido al procedimiento de resumir ya que las ideas que expresan son vagas y desordenadas. Establecer qué conocimiento se posee sobre un procedimiento es importante cuando se quiere revisar por qué fallan los estudiantes en la construcción de un resumen. La indagación sobre sus ideas del proceso nos permite conocer qué acciones regulan su ejecución (Valls,1993).

En nuestra muestra hemos observado que la mayoría expresa un conocimiento contradictorio, desorganizado en el que se evidencian varias fallas:

1.- Falta de claridad en el orden de las acciones (p.e. /69/[1] "sacar ideas principales y secundarias, tomar las ideas del autor, no aportar ideas personales").

2.- Falta de especificidad (p.e./1/ "saqué solamente lo importante", /10/ "fui al meollo del asunto"), es decir el estudiante no expresa el procedimiento, solo una idea de lo que debe ser el producto final.

3.- Dificultades para redactar un proceso (p.e./57/ "no alterar las ideas del autor, las citas textuales se colocan entre comillas, explicar sin

[1] La numeración que se cita en el análisis pertenece a una base de datos en la que están numeradas las respuestas de los alumnos

perder lo esencial y dar opiniones personales"; /60/ "una brevedad en lo redactado, escribir con palabras propias, ortografía correcta y coherencia"). Según Torija (1989:54) es imprescindible organizar claramente la narración de un proceso ya que no se puede alterar la secuencia de los pasos que se sigue puesto que cada uno depende del anterior.

4.- Desconocimiento total o parcial del proceso (p.e. /49/"anotar nombre de autor, título y capítulo, colocar entre comillas ideas textuales" /57/ "no alterar la ideas del autor, las citas textuales se colocan entre comillas, explicar sin perder lo esencial y dar opiniones personales"). En el ejemplo /49/ se observa desconocimiento total por lo que la actuación del estudiante está regida por ensayo y error, no por ideas establecidas; en el ejemplo /57/ se observa desconocimiento parcial: a) en un resumen no deben emitirse ideas personales b) debe evitarse, en lo posible, el uso de citas textuales.

b) En relación con las acciones que describen en cada paso y su orden, observamos que:

En el primer paso, 19 alumnos consideran que se debe primero leer el texto pero solo 16 de ellos (un 22,5 %) mencionan que antes de comenzar a escribir deben haber comprendido el texto. Esto nos lleva a pensar que para la mayoría la comprensión no es requisito *sine qua non* para elaborar un resumen.

En el segundo paso, 32 alumnos (un 45 %) opinan que las ideas deben "sacarse", "extraerse", "colocarse", "subrayarse", "destacarse", "transcribirse", "copiarse", "tomarse" etc.. Todos estos verbos engloban tres procedimientos: identificación de las ideas, extracción y transcripción de las mismas. Los verbos utilizados nos muestran que para estos alumnos el resumen se logra apegándose literalmente al texto-fuente.

En el tercer paso, 17 alumnos (un 23,9 %) expresan que las acciones están orientadas hacia "juntar", "recopilar", "eliminar", "determinar", "precisar", "definir", "seleccionar" "parafrasear"; notamos que tras haber copiado las ideas seleccionadas el siguiente paso es revisarlas para hacer otra selección e intentar darle unidad al texto.

En el cuarto paso y quinto paso, hay diversas acciones que se pueden resumir en las siguientes: mantener las ideas del autor (p.e. /35/ "no salirse de lo expresado en el texto", /42,56,20/ "no alterar las ideas del autor") y seguir su orden (p.e. /7,26/"escribir las ideas respetando el orden del autor"), ser breve (p.e. /65/ "debe ser breve", revisar la coherencia (p.e. /41,43/ "ser coherente") y la ortografía (p.e. /79,47/ "buen uso de signos de puntuación"), redactar con palabras propias (p.e. /50/ "redactar en forma personal") etc. Al final del procedimiento 25 alumnos (un 35,2 %) perciben que lo último que debe hacerse es la constatación de haber elaborado el texto, siguiendo las características de: brevedad, expresión de las ideas del autor, redacción propia y buen uso de las normas ortográficas.

2.- Análisis del resumen inicial.

El primero y el último resumen elaborado se clasificaron, según las categorías utilizadas por Torija (1989), en: a) escritos incalificables: los "textos" sin coherencia y sin cohesión, b) escritos en etapa de carencia: las ideas que se presentan no están jerarquizadas. c) escritos en etapa de ineficiencia: los textos son textuales o casi textuales y d) escritos en etapa de eficiencia: los textos presentan las ideas más importantes, estructuradas en estilo personal.

El análisis realizado a los primeros resúmenes muestra que, de los 35 textos analizados, 17 (un 48,5 %) textos son incoherentes, 2 (un 5,7 %) no discriminan entre ideas principales e ideas secundarias y 17 (un 45,7 %) copian textual o casi textual las ideas del texto-fuente.

Las fallas, básicamente, se concentran en la comprensión de las ideas del autor y en la producción escrita de esas ideas. También observamos, a partir del análisis del proceso que expresan en correspondencia a lo que hacen en el resumen inicial, que la mayoría no tiene coherencia entre sus ideas y su práctica ya que 19 alumnos no hacen en el texto lo que dicen que debe hacerse y 15 alumnos hicieron solo algunas de las acciones que expresaron debían seguirse para la elaboración de un resumen.

Estos resultados, al igual que los presentados por Rinaudo (1993), evidencian el desconocimiento del proceso que rige la elaboración de un resumen y la dificultad para cohesionar la teoría con la práctica.

3.- Análisis de la implementación de la evaluación procedimental.

La evaluación constante de los resúmenes elaborados exigió, por parte del alumno, de la restructuración de su información sobre las acciones que debía ejecutar en la elaboración de un resumen. La revisión de los textos cualitativamente y no cuantitativamente propició un ambiente cómodo y confiable en el que el alumno elaboraba el resumen, sin presión de tiempo pues lo hacía en su casa, y en la clase lo revisaba con la ayuda de sus compañeros y la asesoría de la profesora. Esta acción continua sobre el texto escrito produjo textos eficientes (unos alumnos lo lograron en 3 intentos otros en 4) y una conciencia sobre la exigencia de tiempo y trabajo que demanda un resumen.

Conclusiones:

1) Los estudiantes de nuevo ingreso no tienen bien definido cuáles son los procedimientos implicados en la elaboración de un resumen y el orden de los mismos por lo que se hace necesaria una intervención por parte del docente que develo los procesos implicados en la elaboración de un resumen y una ejercitación prolongada que le permita al alumno desarrollar las destrezas necesarias para la elaboración de este tipo de texto.

2) Nuestros resultados revelan que la mayoría logra comprender e identificar las ideas básicas/principales del texto pero presentan serias dificultades para construir, a partir de ellas, un texto adecuadamente escrito, según las exigencias de cualquier texto escrito, es decir que tenga coherencia y cohesión y, según las exigencias de un resumen, es decir que sea breve y original. Consideramos que esto se debe a la falta de ejercicio de escritura de textos reales y completos. Los estudiantes están acostumbrados a copiar literalmente los contenidos de los libros que consultan, no procesan la información contenida en éstos elaborando resúmenes. En relación con las pruebas escritas observamos que la mayor parte de éstas consta de: falso y verdadero, selección simple, completación etc. lo cual no permite el desarrollo de la competencia escrita, por el contrario la limita.

3) Ha quedado claro para los estudiantes, que participaron en esta experiencia, que no es posible improvisar la construcción de un resumen ya que es un tipo de texto que exige de destrezas de lectoescritura y de

tiempo. También que con una orientación y ejercitación adecuada son capaces de construir resúmenes eficientes.

4) La enseñanza del resumen requiere del desarrollo de la comprensión lectora y de la producción escrita ya que es "una tarea de escritura que parte de una de lectura" (Torija, 1992:22), es decir que debe ser asumida en el aula como una actividad integral de lectura y escritura, por lo que ambas deben fomentarse y evaluarse para poder desarrollar la capacidad de síntesis. Vemos con preocupación la concepción tradicional que algunos profesores y alumnos tienen de la escritura y de la lectura la cual conlleva a limitar el desarrollo de la competencia lingüística y por ende a considerar el resumen como un texto que reproduce literalmente las ideas del autor.

Recomendaciones:

1) Los docentes que asignan resúmenes como trabajos o como parte de pruebas escritas deben tomar en cuenta que los alumnos no pueden producir aquello para lo cual no han sido entrenados, por lo que se hace necesario que el docente primero constate si el alumno puede hacer lo que se le encomienda o necesita orientación y ejercitación para lograrlo, esto implica un docente que tenga teoría y práctica del resumen.

2) Los docentes de Educación Primaria y Secundaria deben asumir la responsabilidad de enseñar a resumir, no solo porque está contenido en los programas sino porque resumir es una destreza exigida para el estudiante universitario quien debe procesar gran cantidad de información y si éste no ha sido ejercitado tendrá dificultades para cumplir con las exigencias de los profesores universitarios, quienes asumen que sus estudiantes saben o deben saber resumir.

Bibliografía

Cassany, D. (1993). Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Edit. Graó.

Flórez O., R. (1994). Hacia un pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Perelman, F. (1994). La construcción del resumen. Lectura y Vida, 15 (1), 5-20.

Rinaudo, M. C. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. Lectura y Vida, 14 (1), 5-12.

Sequeida, J. y Seymour, G. (1995). El razonamiento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión de lectura. Lectura y Vida, 16 (2), 13-19.

Torija, A. (1989). La comunicación efectiva. Mérida: Consejo de Publicaciones.

Torija, A. (1992). El resumen: integrando la lectura y la escritura . Lectura y Vida, 13 (3), 17-22.

Valls, E. (1993). Los procedimientos aprendizaje, enseñanza y evaluación. Barcelona: ICE-HORSORI. pp. 189-195.

EL DESEMPEÑO EN LA ESCRITURA DE CARTAS ARGUMENTATIVAS Y CUENTOS EN ALUMNOS DE OCTAVO GRADO*

Perez, Yolanda e Yglesias, Maria L.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas

Introducción

Abordar lo referido al desempeño en la escritura supone una tarea compleja. Complejidad derivada de los múltiples factores a los que está vinculado este tema. Debido a ello, el tratamiento de tal aspecto sería superficial si se limitase a concebirlo como un hecho aislado, sin enmarcarlo en un contexto más amplio como lo es la enseñanza idiomática en el país.

En este sentido, es necesario señalar que en la evolución de esta enseñanza se pueden distinguir dos grandes tendencias: una gramatical y otra comunicacional. Dicha distinción obedece a la consideración o no de la gramática como su fin último. En este marco es posible apreciar que no siempre el desempeño en la escritura se ha concebido igual.

Así, en la tendencia gramatical, éste es entendido como la mera encodificación de palabras u oraciones descontextualizadas. De esta manera, atiende a rasgos relacionados con el conocimiento de las convenciones del español escrito como por ejemplo: (a) las reglas gramaticales, (b) la ortografía, (c) los signos de puntuación, (d) los márgenes y (e) la sangría. Concentra, pues su atención en los aspectos más superficiales de lo que implica escribir. Desde tal óptica, si un alumno utiliza "correctamente" las normas aludidas obtendrá las mayores calificaciones, es decir, el grado de desempeño es directamente proporcional al dominio de éstas. Los pedagogos e investigadores que suscriben dicha posición evalúan el desempeño a partir de escrituras artificiales como copias, dictados, caligrafías, planas, entre otras.

Por el contrario, en la tendencia comunicacional el desempeño se asume en términos de producción de textos coherentes y adecuados y, más aún, de aquellos tipos de texto que el individuo requiere para su

interacción social. En esta nueva visión, los conocimientos de las convenciones de la escritura no son considerados suficientes si no se articulan con otros tipos de conocimiento como los del mundo y los del contexto. Atiende, por lo tanto, a todos los aspectos lingüísticos, pragmáticos y textuales que intervienen en el complejo acto de escribir. En este caso, la evaluación del desempeño se hace a partir de escrituras espontáneas de tipos de texto producidos en situaciones significativas.

Esta última tendencia cuenta con el apoyo de destacados investigadores como Obregón (1983), Páez (1985), Ledezma (1985), Barrera (1990), Fraca (1994), Sánchez (1995), Serrón (1996) entre otros. Los referidos autores aún cuando parten en sus respectivos análisis de puntos distintos, coinciden en sus proposiciones por estar sustentadas en una misma concepción de la enseñanza de la lengua materna propia de la tendencia comunicacional.

No obstante, es indudable que la tendencia gramatical ha imperado en la enseñanza de la lengua en el país. Por ello, la mayoría de las evaluaciones que los docentes realizan cotidianamente sobre el desempeño están cargadas del matiz gramatical antes descrito y reportan que los estudiantes venezolanos no saben escribir. Los resultados de tales evaluaciones se fundamentan en una visión parcelada, restringida, incompleta, en fin, superficial de los que es la escritura.

Debido a ello, es imperativo reconducir las investigaciones sobre desempeño. Sólo así, se podrá: (a) evaluar este aspecto en toda su amplitud, (b) aclarar la situación de los estudiantes venezolanos y (c) reorientar el abordaje pedagógico de la escritura. El trabajo que aquí se presenta intenta contribuir en este sentido.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Realizar una exploración sobre el desempeño en la escritura de cartas argumentativas y cuentos producidos por alumnos de octavo grado de Educación Básica.

Objetivos Específicos

1. Hacer un diagnóstico sobre el dominio de los aspectos formales en la escritura de cartas argumentativas y cuentos producidos por estudiantes de octavo grado.

2. Hacer un diagnóstico sobre el dominio de los aspectos pragmáticos y textuales en la escritura de cartas argumentativas y cuentos producidos por dichos estudiantes.

3 Comparar los resultados del diagnóstico de los aspectos formales con los obtenidos en los aspectos pragmáticos y textuales.

Marco Teórico

Evaluar el desempeño en la escritura de cartas argumentativas y cuentos desde una perspectiva comunicacional, requiere hacer ciertas precisiones teóricas sobre tres aspectos fundamentales: (a) ¿qué es un tipo de texto?, (b) ¿qué es una carta argumentativa? y (c) ¿qué es un cuento? Estas preguntas serán contestadas a continuación.

Tipo de Texto

Responder a la primera interrogante supone aclarar primeramente lo que es un texto Al respecto, Bernárdez propone más que una definición una serie de aspectos que lo caracterizan:

> Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1987, p 85).

Sin embargo, el estudio del texto no solamente requiere de la consideración de estas características, sino que además precisa tomar en cuenta otros aspectos teóricos importantes dentro de los que cabe destacar las nociones de adecuación, cohesión y coherencia. La primera referida a las relaciones entre texto y contexto, la segunda al encadenamiento léxico entre las oraciones y la tercera a la serie de estrategias y procesos de carácter cognitivo que intervienen en la producción e interpretación de un texto

La consideración de todos estos aspectos permite precisar que un texto es una unidad lingüística no limitada por su extensión que se caracteriza por ser coherente, estar estructurada de acuerdo a ciertos esquemas formales, tener un propósito comunicativo y adecuarse al contexto (Sánchez, 1995). Sin embargo, aún cuando todos los textos posean estas propiedades, la similitud con la que se presentan en algunos de ellos es lo que permite agruparlos en diferentes tipos. En este sentido, Sánchez (1993) señala que tipos de texto son conjuntos de textos que en lo formal, semántico y funcional poseen características similares, distinguiéndolos así de los órdenes del discurso que constituyen "las materias a partir de las cuales se construyen los textos" (p.75).

De esta manera, el acto de escribir no se puede concebir aislado del tipo de texto que se produzca. Por lo que se le reconoce como la nueva unidad lingüística de análisis, así como lo plantea Sánchez (1995).

La carta argumentativa.

Una carta argumentativa es un tipo de texto que se caracteriza por poseer los rasgos tipificadores que a continuación se presentan:

1. Organización formal que responde a las siguientes partes: (a) lugar y fecha (ubicados en el extremo superior), (b) identificación del destinatario, (c) asunto, (d) opinión, (e) argumento, (s) y (f) identificación del remitente.

2. Coherencia ente la opinión y el (los) argumento (s).

3. Adecuación del texto al contexto, lo cual requiere que el escritor: (a) conozca el asunto sobre el cual opina, (b) se sienta afectado, de alguna manera, por dicho asunto, (c) dirija la carta a quien tenga la potestad de actuar ante la situación y (d) respete las relaciones jerárquicas.

El cuento.

El cuento es un tipo de texto que reúne las características que se indican seguidamente:

1. Organización formal constituida por los siguientes aspectos: (a) título, (b) introducción, (c) nudo y (d) desenlace.

2 Coherencia condicional, evidenciada cuando un hecho se convierte en la condición que hace que el siguiente sea posible, probable o necesario (Sánchez, 1992).

3 Relación entre el título y el texto.

4 Adecuación, determinada por la presencia de un conflicto narrable y por la originalidad.

Metodología

El estudio fue concebido dentro de la modalidad de investigación de campo, pues según sus objetivos es de carácter descriptivo-exploratorio.

Muestra.

La muestra estuvo constituida por cuarenta jóvenes de octavo grado. Veinte de ellos alumnos del colegio Santiago de León de Caracas, cuya población estudiantil se caracteriza por estar ubicada en el nivel socio-económico alto. Mientras que los veinte restantes cursan estudios en el colegio San Antonio, cuyo alumnado pertenece al nivel socio-económico medio

Recolección de los datos.

Los datos de interés fueron recogidos en forma directa. Para ello debieron cubrirse todos aquellos trámites formales que requirieron las mencionadas instituciones. Una vez hecho esto, las investigadoras procedieron a recabar, en dos sesiones, las cartas argumentativas y los cuentos, tipos de texto que constituyeron el corpus del estudio.

Primera Sesión.

Las estrategias a seguir en el caso de las cartas argumentativas, fueron las siguientes

1 Se explicó a los alumnos, en forma oral, que el director del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) está realizando una investigación sobre la conveniencia del doble turno escolar propuesto por el Ministro de Educación. Por ello, está interesado en conocer, si los estudiantes están o no de acuerdo con la implementación de dicha medida.

2 Se solicitó a los alumnos que cada uno elaborase una carta dirigida al director del IPC Prof. Manuel Bravo, argumentando el acuerdo o desacuerdo con la propuesta del doble turno escolar.

3. Se recomendó la elaboración de un borrador para luego hacer la carta definitiva.

4. Se establecieron 45 min. como tiempo máximo de toda la actividad.

5. Se dio inicio a la actividad de escritura.

6. Se recogieron las producciones.

Segunda Sesión

Para la recolección de los cuentos se siguieron los pasos que a continuación se especifican:

1. Se informó a los jóvenes que la revista Telarañas del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, los invitaba a participar en el concurso de cuentos que está desarrollando.

2. Se explicó que cada alumno podría escoger el tema de su cuento dentro de las siguientes alternativas: (a) lo que le pasó a un niño (a) mentiroso (a); (b) lo que le pasó a un muchacho (a) en un concierto de rock y (c) lo que le pasó a un muchacho (a) cuando manejó por primera vez un carro.

3. Se advirtió que estos temas no debían ser entendidos como el título del cuento.

4. Se recomendó la elaboración de un borrador para luego hacer el cuento definitivo.

5. Se estableció un tiempo máximo de 45 min. para toda la actividad.

6. Se dio inicio a la actividad de escritura.

7. Finalmente se recogieron las muestras.

Las estrategias recién señaladas se previeron con el fin de que los alumnos no percibiesen la actividad de escritura como situaciones artificiales y prescriptivas.

Procesamiento de los Datos.

Para el procesamiento de los datos recogidos se diseñaron tres instrumentos de evaluación: (a) tabla para evaluar los aspectos pragmáticos y textuales de las cartas argumentativas, (b) tabla para

evaluar los aspectos pragmáticos y textuales del cuento y (c) tabla para evaluar los aspectos formales de los dos tipos de texto[1].

Resultados.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos permiten hacer precisiones sobre los siguientes puntos: (a) dominio de los aspectos formales del cuento y la carta argumentativa. (b) dominio de los aspectos pragmáticos y textuales del cuento y la carta argumentativa, (c) comparación entre el dominio de los dos aspectos y (d) desempeño en la escritura de cuentos y cartas argumentativas.

Dominio de los aspectos formales de la carta argumentativa y el cuento.

1. En los alumnos estudiados, el dominio de los aspectos formales de la carta argumentativa como del cuento está ubicado en los dos niveles superiores de la escala: alto y bueno.

2. Los ítemes en los que se contabilizó mayor número de alumnos con valor 0 fueron, en el caso del colegio San Antonio, los referidos a signos de puntuación y concordancia, mientras que en el Santiago de León de Caracas fue solamente el de signos de puntuación.

Dominio de los aspectos pragmáticos y textuales de la carta y el cuento.

Dominio de los aspectos pragmáticos y textuales de la carta.

1. En los dos institutos estudiados la mayoría de los alumnos puede catalogarse con un dominio alto de los aspectos referidos. Particularmente en el caso del Santiago de León de Caracas un 65% y en el San Antonio un 75% de la muestra.

2. En el único colegio en el que se registró un porcentaje significativo (55%) de alumnos con valor 0 fue el San Antonio específicamente en el ítem referido a identificación del destinatario.

Dominio de los aspectos pragmáticos y textuales del cuento.

1. En el caso del colegio Santiago de León de Caracas, el dominio de estos aspectos en toda la población estudiada es alto. En el colegio San Antonio, los resultados, aún cuando son un tanto diferentes,

[1] Ver Anexo: Instrumento acompañado por una guía.

permiten aseverar que la mayoría de los alumnos, representada en un 55% de la muestra, se puede catalogar con un dominio alto, el 35% con un dominio bueno y el 10% restante con un dominio deficiente.

2. Los ítemes que obtuvieron mayor número de alumnos con valor 0 se registraron sólo en el colegio San Antonio, específicamente en los referidos a originalidad y coherencia.

Comparación entre ambos dominios.

En los dos colegios no hay diferencia realmente significativas entre el dominio de los aspectos formales y los pragmáticos y textuales tanto del cuento como de la carta argumentativa.

Desempeño en la escritura

En el colegio Santiago de León de Caracas casi la totalidad de los alumnos tiene un desempeño alto en la escritura de los dos tipos de texto estudiados. Mientras que en la otra institución sólo en la mayoría se evidencia este nivel de desempeño.

De esta manera, es delicado asumir como verdadera la afirmación de que los estudiantes venezolanos no saben escribir, pues los resultados arrojados en esta investigación llevan a suponer que por lo menos la mayoría de los alumnos estudiados está en un momento avanzado del proceso construcción de los dos tipos de texto utilizados.

Conclusiones y Recomendaciones

El diagnóstico sobre el desempeño en la escritura al cual se ha arribado indica un nivel alto más no pleno, por ello se considera conveniente que las actividades de escritura en el ámbito pedagógico se caractericen por:

1. Desarrollar en los alumnos tanto la competencia lingüística como la comunicativa.

2. Ser significativas, es decir, estar vinculadas a los intereses y necesidades de los educandos.

3. Adecuarse a las características biopsicosociales de los estudiantes.

4. Propiciar la producción de diferentes tipos de texto socialmente importantes.

5. Propiciar que los alumnos entiendan que lograr la producción de un texto coherente y adecuado es producto de un proceso complejo.

6. Atender a los aspectos formales, así como a los pragmáticos y textuales.

7. Utilizar la gramática no como un fin de la enseñanza, sino como un vehículo que le permita al estudiante desarrollar eficientemente su competencia comunicativa.

8. Estar evaluadas a partir de instrumentos realmente objetivos que otorguen mayor peso a los aspectos que interfieren más directamente en la comunicación, como lo son los pragmáticos y textuales.

9. Se espera finalmente que las anteriores recomendaciones, así como el trabajo en general orienten, de alguna manera, a los docentes en su acción pedagógica.

REFERENCIAS

Barrera, Luis. (1990). Cómo Evaluar el Discurso Escrito: Texto y Contexto. **Argos** 12. 109-127.

Bernárdez, Enrique (1987). **Introducción a la Lingüística del Texto**. Madrid: Espasa-Calpe.

Fraca, Lucia (1994) De la oralidad a la escritura una propuesta integradora en la enseñanza de la lengua escrita. En C. Villegas (Comp.), **Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna** (25-40). Caracas: ASOVELE.

Ledezma, Minelia. (1985) . Gramática y Enseñanza de la Lengua. **Letras**, 43. 91-100.

Obregón, Hugo. (1983) La Investigación Dialectológica en Hispanoamérica y el Proceso de Independización de las Variantes del Español Américano. **Letras**, 41. 113-131.

Páez, I. (1985). **La Enseñanza de la Lengua Materna: Hacia un Programa de Comunicaciónal Integral**. Caracas: IUPC.

Sánchez, Yraida (1992). **Hacia una tipología de los órdenes del discurso**. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

Sánchez, Yraida. (1993). Coherencia y Ordenes Discursivos.**Letras**, 50. 61-81.

Sanchéz, Iraida. et. al. (1995) **Propuesta del Departamento de Castellano, Literatura y Latín para la Enseñanza de la Lengua Castellana**._ Ponencia presentada en las Jornadas del Aniversario de Andrés Bello. Instituto Pedagógico de Caracas.

Serrón, Sergio.(1996). **Enfoque Comunicativo Aplicado a la Enseñanza de la Lengua Materna: Una Revisión**. Caracas: ASOVELE.

ANEXOS

Instrumento Nº 1

Guía para el investigador

1.-ORGANIZACION: para evaluar los aspectos referidos a este ítem se utilizará la escala dicótoma 1-0. Estos valores indicarán respectivamente la presencia o ausencia del rasgo en cuestión, considerando las observaciones que a continuación se especifican:

1.a- Lugar y fecha: se adjudicará el valor 1 cuando estos datos formen parte del encabezamiento de la carta. En aquellos casos en los que en dicho encabezamiento se omita o abrevie el lugar también se asignará este valor.

1.b- Destinatario: se otorgará 1 sólo cuando se identifique a quien va utilicen fórmulas propias del memo u otros tipos de textos, se le asignará el valor 0.

1.c- Cuerpo: este ítem está constituido por el asunto, la opinión y el (los) argumento (s). En los tres casos, se dará el valor 1 si están presentes.

1.d- Remitente: se conferirá 1 cuando quien emite la carta se identifique al final de la misma.

2- COHERENCIA: para evaluar los aspectos relacionados con este ítem se utilizará una escala tricotómica constituida por los valores 2-1-0.Dichos valores indicarán respectivamente si la relación entre la opinión y los argumentos es total, parcial o nula.

3- ADECUACIÓN: para este ítem se volverá a recurrir a la escala 1-0, atendiendo a la siguiente observación:

3.a- Relación jerárquica: se adjudicará 1 cuando el léxico utilizado se corresponda con el de una situación formal, dada la jerarquía del destinatario.

Tabla para evaluar los aspectos pragmáticos y textuales de la carta argumentativa

Ítem Puntaje

ORGANIZACION:

-Lugar y fecha ----------

-Destinatario. ----------

-Cuerpo:

*Asunto. ----------

*Opinión. ----------

*Argumentos. ----------

Remitente. ----------

COHERENCIA:

-Relación total opinión-argumento (s). ----------

-Relación parcial opinión-argumentos. ----------

-Ausencia de relación opinión-argumentos. ----------

ADECUACION:

-Relación Jerárquica. ----------

PUNTAJE OBTENIDO_____

Instrumento Nº 2

Guía para el investigador

1-ORGANIZACIÓN: para evaluar los aspectos referidos a este ítem se utilizará la escala dicotómica 1-0. Estos valores indicarán respectivamente la presencia o ausencia del rasgo en cuestión.

2-COHERENCIA: en este ítem se continuará empleando la escala anterior con las siguientes particularidades:

2.a-Relación título-texto: se adjudicará el valor 1 sólo cuando el título esté vinculado con el contendido del cuento.

2.b-Coherencia condicional: de acuerdo con Sánchez (1992) esta coherencia es propia del orden narrativo y ocurre cuando "un hecho se constituye en una condición que hace posible, probable o necesario el hecho siguiente". De esta manera, se otorgará únicamente el valor 1 cuando se evidencie en el cuento este tipo de coherencia.

3-ADECUACIÓN: se seguirá utilizando la misma escala atendiendo a las especificaciones siguientes:

3.a-Narrabilidad: en este ítem se concederá el valor 1 cuando se presente un conflicto narrable.

3.b-Originalidad: en este ítem se asignará el valor 1 cuando el cuento capte la atención del lector por presentar los hechos de una manera fuera de lo común.

Tabla para evaluar los aspectos pragmáticos y textuales del cuento

Ítem	Puntaje
ORGANIZACIÓN:	
-Título.	
-Acontecimiento/Personajes	
-Introducción.	
-Nudo.	
-Desenlace	
COHERENCIA:	
-Relación título- texto.	
-Coherencia condicional.	
ADECUACIÓN:	
-Presencia de un conflicto narrable.	
-Originalidad.	
PUNTAJE OBTENIDO.	

Instrumento Nº 3

Guía para el investigador

La escala dicotómica 1-0 usada con anterioridad será empleada en este instrumento y para determinar cuál de dichos valores se deberá conceder, será preciso utilizar uno de los dos procedimientos siguientes:

I- Fórmula del Nivel Ortográfico Global (NOG), propuesta por Tuana (1981), citada por Serrón (1994).

$$NOG = \frac{\text{total de palabras con errores}}{\text{total de palabras escritas}} \times 100.$$

Sólo cuando el NOG se ubique entre 0 y 20 se otorgará el valor 1.

II- Tabla de evaluación (TE).

Número de casos encontrados	Valor adjudicado
>3	0
<3	1

La escogencia de uno u otro procedimiento dependerá del aspecto que se esté analizando. Esta y otras observaciones se indicarán seguidamente:

1-NIVEL ORTOGRÁFICO-FONOLÓGICO: en este ítem se evaluará el uso adecuado de cada uno de los aspectos que lo constituyen. En aquéllos referidos a mayúsculas, tildes, grafemas y expresiones lexicalizadas se utilizará la fórmula NOG. Mientras que para el referido a los signos de puntuación se empleará la TE.

2-NIVEL LÉXICO-GRAMATICAL: en este ítem se aplicará la fórmula NOG para evaluar el léxico semánticamente inadecuado y los fenómenos referenciales (palabras sin antecedente). La TE, por su parte, se empleará al considerar la concordancia y la estructura oracional (oraciones incompletas).

Tabla evaluar aspectos formales de los dos tipos de textos.

Ítem Puntaje

NIVEL ORTOGRÁFICO-FONOLÓGICO

-Mayúsculas. ----------

-Tildes ----------

-Grafemas. ----------

-Expresiones lexicalizadas. ----------

Signos de puntuación. ----------

NIVEL LEXICO-GRAMATICAL:

-Léxico semánticamente inadecuado. ----------

-Concordancia. ----------

-Estructura oracional. ----------

-Fenómenos referenciales. ----------

PUNTAJE OBTENIDO._____

Es necesario destacar que en estos instrumentos se empleó la escala dicotómica 1-0. El puntaje máximo posible fue 9 y el menor 0. Para poder establecer un diagnóstico del dominio tanto de los aspectos formales como de los pragmáticos y textuales y finalmente del desempeño en la escritura de cuentos se emplearon las siguientes escalas:

Escala de Evaluación

Criterio Cuantitativo		Criterio Cualitativo
Dominio escala 9-0	Desempeño escala 18-0	Grado de dominio o desempeño
9-8	18-17-16-15	Alto
7-6	14-13-12-11	Bueno
5-4	10-9-8-7	Suficiente
3-2	6-5-4-3	Bajo
1-0	2-1-0	Deficiente

LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE Y LA TEORÍA PRAGMÁTICA: ¿UNA ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO?

Francisca Fumero
UPEL-IPEMAR

La lengua implica la actividad de hablar; es decir, han de aparecer instancias lingüísticas discursivas que el ser humano realiza y produce resultados interlocutivos. En esa actividad y en sus actos, en nuestra lengua existen tres personas lingüísticas, en enfoque puramente deíctico o personas gramaticales:

YO (hablante-participante) = persona que habla

TÚ (oyente-participante) = persona a la cual se habla

ÉL (objeto-no participante) = persona cosificada

Los deícticos, como expresiones, determinarán un referente con relación a los interlocutores. En la deíxis hay una clara noción personal: mientras "yo" y "tú" guardan su valor de participantes en la comunicación interlocutiva lingüística, para la persona no participante "él" se desglosa como objeto del mensaje o como un sustantivo de referencia a un objeto, hecho o suceso, sin perder su valor referencial personal. La deíxis personal se genera en la actividad lingüística del discurso que se "instala" en las personas o participantes en una misma actividad.

Al lado de la deíxis personal exista la deíxis espacial, cuya noción referida hacia el ámbito del espacio en todas sus direcciones contextuales. Toda indicación de posición en el espacio, requiere una referencia a un punto para la localización de la operatividad lingüística. Sucede esto con los demostrativos, cuyo carácter es la unidad del discurso al cual se refiere:

YO = aquí, acá, éste.

TÚ = ahí, ése.

ÉL = allí, allá, aquél.

Los deícticos espaciales cubren y reparten el dominio con respecto a la situación personal de la interlocución discursiva. Otros deícticos, de igual naturaleza, se refieren, no a lo personal, sino a elementos del entorno de la propia comunicación (cerca/lejos, dentro/fuera, arriba/abajo, encima/debajo, etc.).

Junto a la génesis de la deíxis espacial aparece la deíxis temporal: se inicia gracias a la dialéctica de "ahora/no ahora". La noción de "ahora" se sostiene en la referencia actual del tiempo discursivo, el momento en que se produce, en contraposición de una "antes" y un "después" temporales. Tanto la deíxis espacial como la temporal se remitirán a la enunciación que las contiene: servirán para resolver la comunicación intersubjetiva. Las tres clases de deíxis sólamente son una "realidad del discurso", como bien es conocido. Ellas se definen en términos de locución, no en términos de objetos. Su empleo tiene por condición la situación del discurso: es el lenguaje asumido como acción. Forman parte de la actividad comunicativa.

Ahora bien, la teoría de los actos verbales es parte de una extensa teoría de la actividad que se establece en la "actividad comunicativa" misma; el lenguaje aparece primeramente en enunciaciones de función comunicativa, característica esencial del lenguaje como medio social de interacción verbal. Visto de esta manera, toda teoría del lenguaje es una parte de la teoría de acción, ya que el acto mismo de enunciar algo es una forma de comportamiento.

Se parte de los hablantes que utilizan su lengua para ejecutar expresiones comunicativas coherentes, una intención de comunicación comprensible y eficaz para el interlocutor. Los actos de habla expresan la totalidad de constituyentes verbales del texto y su importancia sociocomunicativa. La enunciación de una oración, por ejemplo "hace frío", no sólo es un hecho acústico sino al mismo tiempo, la realización de una actividad socialmente importante (como ordenar, informar, rogar, etc.). Según Searle, citado por Schmidt (1978), en todo acto verbal se ejecutan a su vez tres actos: a) la enunciación de palabras o frases (acto de enunciación); b) la referencia y la predicción (acto

proposicional); c) la afirmación, el ruego, orden, promesa, etc. (acto ilocucionario). Estos tres actos van en conjunto: la proposición que se manifieste (o enuncie) cumple, en la situación comunicativa, una determinada función social (acto ilocucionario). Siguiendo a Austin (1982), Searle toma en cuenta un cuarto acto denominado "acto perlocutivo". Este acto comprende las consecuencias y efectos sobre las acciones, pensamientos, opiniones, etc. de los interlocutores: al lado de la importancia y función comunicativa de las enunciaciones, existe la modificación de las disposiciones psíquicas y físicas de los interlocutores.

Hay coincidencia con la tesis deíctica: las expresiones no se refieren a objetos sino que las expresiones referenciales son empleadas por los hablantes como resultado de un acto de habla. Schmidt (1978) aclara este punto afirmando que **"la referencia es una categoría en el nivel de la comunicación, no en el nivel de las proposiciones o frases"** (p. 81). La situación comunicativa actúa para los interlocutores como sistema de referencia en el que se garantiza una realización de información entre ellos.

Parafraseando a Schmidt, desde ese punto de vista, una teoría pragmática se puede resumir así:

a) Describe el lenguaje desde el punto de vista del uso verbal = relación con los usuarios del lenguaje;

b) Analiza las actividades verbales = actos de habla como actos comunicativos.

c) Los referentes deícticos forman parte de la actividad comunicativa (contexto de enunciación), entonces, la teoría pragmática.

d) Organiza la forma (Sintáxis), el significado (Semántica) en relación con la función de las oraciones o textos (fuerza ilocucionaria como acto de habla).

Pero, ¿qué sucede con las funciones del lenguaje?. La palabra "función" puede ser sinónimo de "uso". Es decir, la dirección que toma la gente para usar adecuadamente su lenguaje según el contexto: "Stated in the most general terms, people do different things with their language; that is, they expect to achieve by talking and writing, and by listening and reading, a large numbre of different aims and different purposes". (Halliday y Hassan, 1990, p. 15). Por eso podemos entender

la necesidad que tiene el ser humano de usar adecuadamente su lenguaje y, de alguna forma, ha intentado clasificar los propósitos por los cuales el ser humano usa el lenguaje.

Asumiendo lo estudiado por Halliday y Hassan (1990), la clasificación de las funciones del lenguaje tiene su historia. Así, encontramos que en 1923 un antropólogo llamado Malinowski, clasificó las funciones del lenguaje en dos amplias categorías: Pragmática y Mágica o Ritual. La primera fue subdividida en narración y acción; la segunda, se relaciona con lo ceremonial o las actividades religiosas que se manifiestan en una cultura.

Posteriormente, hacia 1934, el psicólogo austríaco Bülher publica un estudio relacionado con las funciones del lenguaje desde el punto de vista del individuo: lenguaje expresivo (orientado hacia sí mismo); lenguaje conativo (orientado hacia la persona a la cual se habla) y, lenguaje representativo (orientado hacia el objeto o persona no participante). Este autor clasificó estas funciones según con las categorías de personas gramaticales (1^{era}, 2^{da} y 3^{era} persona = Yo, Tú, Él) y, sobre esa base, las reconoció de acuerdo a las orientaciones entre una u otra de las tres personas. La Escuela de Praga, bajo la tutela de Jakobson, las adaptó y dispuso agregar otras tres más: la función Poética, orientada hacia el mensaje; la función Transaccional, orientada hacia el canal; y la función Metalingüística, orientada hacia el código.

Otro autor, James Britton (1970), educador de origen Inglés, trabajó también sobre la base de las funciones del lenguaje propuestas por el psicólogo austríaco Bülher. El trabajo de Britton se dirigió hacia cómo los escolares podían desarrollar sus habilidades de producción escrita a través de las funciones Transaccional, Expresiva y Poética del lenguaje. Según su punto de vista, la producción escrita sólo se hará posible a través de la atmósfera de un contexto expresivo (valga decir, función Expresiva del lenguaje). Ésta es "canalizada" transaccionalmente. Es decir, el individuo "produce" sus sentimientos si "encuentra" ese "contrato" que necesita para transmitir sus actos: el canal es la escritura que se desarrolla con base en el intercambio entre lo conocido (en este caso, si el contexto expresivo se desenvuelve en torno a las necesidades emocinales del individuo, entonces, la poesía sería el medio adecuado de expresión) y lo nuevo como producto de la exteriorización de las expresiones, que es lo mismo decir, a través de la

función Poética del lenguaje como texto escrito. La función transaccional del lenguaje, entonces, permite enfatizar el rol de participante "activo", pues, a través de la función poética el individuo no es un simple espectador sino que su producción escrita le da derecho de ser escritor.

Como quiera que sea, el trabajo de Britton resulta interesante, sobre todo cuando "explota" las necesidades intrínsecas de los alumnos para permitirles crear sus propias producciones. Habría que corroborar si verdaderamente la escritura se desarrolla primeramente en un contexto expresivo. No obstante, por el sólo hecho de haber investigado cómo surge la producción escrita, a través del empleo de las funciones del lenguaje, es una labor que muy bien se puede aplicar en nuestro ámbito educativo.

Ahora bien, la historia de la clasificación de las funciones del lenguaje sigue siendo objeto de estudio, y, aunque los esquemas abordados por los autores mencionados son diferentes, no cabe duda de que se observan una considerable similitud entre ellos: reconocen que el lenguaje es usado para hablar acerca de algo (informar-narrar-representar), y todos ellos reconocen que el lenguaje es usado para propósitos entre "Tú y Yo", donde podemos expresarnos e influir en otros (modo-expresión-conativo). Más específicamente, si usamos el lenguaje para hablar acerca de algo, con propósitos claramente definidos, entonces, usamos el lenguaje para dejar "huellas" donde comunicamos nuestras intenciones.

Comprender qué es lenguaje es, hasta cierto modo, conocer cómo trabaja y qué hace la gente con él. De hecho, el lenguaje es una organización que determina el destino de sus funciones; es decir, está llamado para "servir" a sus usuarios:

> Es obvio que al lenguaje se le utiliza en una multitud de formas distintas, a los que no es posible enumerar; pero tampoco es necesario tratar de hacerlo: no habría manera de preferir una lista a la otra. A los distintos modos de utilizar el lenguaje a veces se les llama "funciones del lenguaje", pero en ese sentido, decir que el lenguaje tiene muchas "funciones", equivale a decir ni más ni menos que la gente participa en una diversidad de acciones sociales, que hace cosas distintas en común. (Halliday, 1982, p. 242).

Observamos cómo se maneja el lenguaje en un contexto determinado. De allí, que el niño aprende su lengua materna y descubre que puede comprometerse con actos significativos: existen, para el niño, dos funciones básicas para "hacer" y para "aprender". A medida que el ser humano se hace adulto, esas funciones básicas se hacen más complejas por cuanto parten del sistema del lenguaje. Es decir, parten de la semántica particular y de los recursos léxicos gramaticales que permiten realizar las funciones. Halliday (1990) denominó a esto **METAFUNCIÓN** de la teoría sistémica:

> ...we refer to as INTERPERSONAL and IDEATIONAL... The interpersonal is the doing function; the ideational es the learning or thinking function... We also noted that there is a third metafunctional component in language to which there is no corresponding function in the sense of "use" - it is not a way of using language, but rather a resourse for ensuring that what is said is relevant and relates to its context. This we refer to as the TEXTUAL metalfunction. (pp. 44-45).

Cada uno de estos componentes nos permiten, en primer lugar, tomar el lenguaje como reflexión. Es decir, es la relación **IDEACIONAL**: usamos el lenguaje según las circunstancias de los participantes en el proceso (experencial) y entendemos las relaciones entre un proceso y otro como participantes cuando compartimos la misma posición (lógico).

En segundo lugar, reconocemos los actos de habla como recursos necesarios para establecer relaciones entre los participantes **(INTERPERSONAL).** Por último, conjugamos nuestras ideas, las compartimos como participantes de un proceso y aseguramos su "permanencia" cuando decidimos realizar evaluaciones y tematizaciones del mensaje, si es coherente o no; es decir, culminamos nuestros actos a través del componente **TEXTUAL**.

De hecho, todo uso del lenguaje se desarrolla en un contexto. De aquí, que toda función permite crear un texto, no sólo para facilitar la coherencia del discurso como texto en sí, sino que también permite conocer su contexto de situación. Esto es, el sistema social sería la representación del "sistema semiótico", segun Halliday (1982):

> Los significados que constituyen el sistema social se intercambian mediante una diversidad de modos o conductas, uno de los cuales es el lenguaje... Un contexto social es una estructura semiótica

> que podemos interpretar en 3 variables: un "campo" de proceso social (lo que está sucediendo), un "tenor" de relaciones sociales (quiénes toman parte) y un "modo" de interacción simbólica (cómo se intercambian los significados). (p. 244).

El contexto de situación - o contexto social - como es definido por el autor mencionado, es el ambiente inmediato en el cual un texto es funcional. en otras palabras, el componente semántico-funcional (vale decir, los componentes Ideacional, Interpersonal y Textual) constituye el texto en términos de Metafunciones; y, el contexto social (campo, tenor y modo) corresponde paralelamente a ese texto. Así, tomando en consideración al contexto de situación, Cárdenas, G. (1987), de la Academia de Ciencias de Cuba, lo expone de la siguiente manera:

> La necesidad imperiosa de tomar en cuenta el factor situacional, fundamentalmente la situación social - al analizar la estructura del discurso -, fue expuesta por V.N. Voloshinos (1930) ... en ellos el autor postula que los discursos dependen estrechamente de las condiciones reales de su existencia y de las características sociales de los participantes en una situación. Los recursos léxicos del enunciado - advierte Voloshinov - deben adecuarse al interlocutor, teniendo en cuenta su pertinencia a un grupo social determinado, así como el tipo de relaciones sociales que existen entre los hablantes... (p. 2).

En fin, el contexto de situación no está separado del texto y/o viceversa. La razón de esto no es sólo la visión pasada que el individuo supone del texto sino de la visión futura o la proyección que ese individuo predice en ese texto. En otras palabras, es un proceso de elección de una variante para la construcción de un enunciado socialmente correcto. Es la orientación del hablante hacia el registro que debe ser utilizado para ofrecer la información que se solicita o la comprensión de este registro por parte del oyente.

No obstante, el contexto de situación se involucra con el contexto de cultura. Pues, la configuración y predicción de un texto no se ejecutan separadamente de la cultura. Los miembros de una comunidad, por ejemplo los miembros que conforman una institución escolar, son determinantes de la organización cutlural de un sistema educativo. De hecho:

> Las situaciones comunicativas, o clases de situaciones, típicas de una cultura dada, se caracterizan por una estructura determinada

> de los papeles sociales de los hablantes y crean formas específicas y tradicionales para la organización del discurso: los géneros discursivos, es decir, normas de construcción de determinadas clases de textos... Las distintas clases de situaciones comunicativas se caracterizan por un conjunto dado de actantes (el sujeto, el destinatario, etc.) y de circunstantes (el lugar, el tiempo y el modo de comunicación), o sea, una combinatoria diferente, más o menos rígida, de componentes. (Dolinin, citado por Cárdenas, 1987, p. 4).

Como se puede observar, el contexto de situación, como uno de los factores que coadyuvan en la realización de las intenciones discursivas, entra en correlación con los factores culturales. Es una relación dialéctica entre el texto y el contexto: el texto crea el contexto tanto más como el contexto crea al texto. De aquí, la necesidad de "intertextualizar" la predictividad del texto desde el contexto o a la inversa: es una importante perspectiva cuando nos ayuda a entender cómo la gente en realidad intercambia significados e interactúan. Esta INTERTEXTUALIDAD, como Halliday y Hassan (1990) la denominan, incluye no sólo los rasgos experenciales que componen un contexto. Por ejemplo, si leo un artículo referente al "Ciclo Hidrológico", no sólo encontraré rasgos obviamente experenciales (por ejemplo, conozco qué es la lluvia porque me he "mojado" con ella y algo he oído cómo se produce) que componen el contexto de la lectura de ese artículo, sino que también hay otro aspecto de la significación: tipos de secuencias lógicas que las reconozco como válidas; igual cada uno de los rasgos interpersonales (autor/lector) como si "yo, el lector" puedo preguntar (aunque sea silenciosamente) al autor y esa pregunta intenta ser respondida o esa interrogante puede ser usada como el inicio en el desarrollo de una argumentación. En otras palabras, la intertextualidad permite inferir los hechos entre un texto y contexto determinados.

De nuevo, y aun cuando la frase se hace repetitiva, todo texto es también un contexto por sí mismo. Un texto es caracterizado por la coherencia, pues existe un conjunto de recursos lingüísticos que cada lengua tiene (forma parte de la metafunción textual) y permite proveer los enlaces entre una parte de un texto a otro (Referencia, Sustitución, Elipsis, Conjunción y Cohesión Lexical). Estos recursos lingüísticos son relaciones semánticas que facilitan una parte de la función del texto como del contexto mismo.

Tomando como referencia lo expuesto, no cabe duda que la Enseñanza de la Lengua debe basarse en la Pragmática de esa enseñanza más que la gramática, reglas de acentuación y ortografía. Campos (1993), en su artículo publicado por la Revista Clave de ASOVELE (No. 2 - Julio, 1993), cuya disertación se basa en la enseñanza de la lengua, da una retrospectiva personal del cómo debe el docente instruir en el aula de clase:

> Conocer y manejar términos como competencia comunicativa, coherencia textual o variedad y registros lingüísticos no hacen a nuestros alumnos mejores comunicadores. Quienes debemos manejar esos términos somos los profesores; y no sólo manejarlos sino traducirlos en ejercicios prácticos que pongan el lenguaje en acción. Una enseñanza de la lengua comunicacionalmente bien planificada debería hacer énfasis en el uso de la lengua, en concebir al lenguaje como un comportamiento social y desarrollar en el hablante competencias que le permitan, dada una situación sociocomunicativa, seleccionar las opciones léxico-gramaticales y semióticas que le garantice el éxito en la comunicación. (pp. 70-71).

Lo afirmado por Campos corrobora la verdadera tarea del docente, aún cuando él frecuentemente juzga la coherencia de un texto, más típicamente, lo hace para eliminar las producciones de sus alumnos, y no para orientar el aprendizaje de la escritura. El maestro repite la misma frase (y muchos profesores universitarios también) "esto no tiene coherencia" -cuando lo que el alumno necesita es conocer por qué no tiene coherencia y cómo se puede formar-. Sin una comprensión del recurso lingüístico que envuelve a la coherencia es imposible obtener la ayuda que se solicite.

Pero, también sucede que aún cuando el empleo de oraciones sean sintácticamente "impecables", si el procedimiento secuencial de ellas no provee un contexto con el cual se observe la coherencia del texto, entonces el efecto en el alumno será una confusión: dirá "no puedo entender esto", sino "no puedo entender qué lo que no puedo entender". De aquí, que una Gramática Funcional nos debe guiar a la construcción del aprendizaje de la producción escrita siempre y cuando tomemos en consideración en TEXTO y el CONTEXTO de la acción verbal.

En fin, tendemos a pensar que el aprendizaje es exclusivamente un proceso cognitivo y descuidamos su aspecto lingüístico. Sin embargo, por lo expuesto, se interpreta el aprendizaje como un proceso lingüístico, que permite ascender hacia una teoría lingüística del aprendizaje para complementar los modelos cognitivos. De esta manera, facilitará la tarea del docente en su papel de evaluador de las producciones escritas de sus alumnos, pues, pienso que se apreciaría mucho más las actividades altamente significativas tanto para el alumno como para el docente. Igualmente, el educando trabajaría más cuidadosamente el lenguaje escrito con el fin, no sólo de aprenderlo sino de saberse capaz de comunicarse efectivamente con sus semejantes.

En conclusión, se debe tomar en cuenta cinco períodos o fases para la comunicación escrita -u oral- significativamente:

1. El TEXTO, como una construcción metafuncional (Ideacional, Interpersonal y Textual).

2. El CONTEXTO de SITUACIÓN (la configuración del Campo, Tenor y Modo que especifican el registro de un texto).

3. El CONTEXTO de CULTURA (el ambiente institucional e ideológico que permiten evaluar al texto y contrastar su interpretación).

4. El CONTEXTO INTERTEXTUAL (las relaciones con otros textos y las suposiciones o inferencias que se tienen de ellos).

5. El CONTEXTO INTRATEXTUAL (coherencia entre el texto, es decir, la cohesión lingüística que envuelve las relaciones semánticas a nivel interno de las partes del texto).

BIBLIOGRAFÍA

Austin, J. (1982). **Cómo hacer cosas con palabras**. Buenos Aires: Paidós.

Britton, J. (1970). **Language and Learning**. Harmondsworth: Penguin.

Campos, E. (1993). La Enseñanza de la Lengua en Educación Superior: una visión personal. **CLAVE** 2, (Julio, 1993), 69-75.

Cárdenas, G. (1987). **Apuntes sobre el concepto de situación en la lingüística soviética**. Cuba: Academia.

Halliday, M.A.K. (1982). **El Lenguaje como Semiótica Social**. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1990). **Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. London: Oxford University Press.

Schmidt, S.J. (1978). **Teoría del Texto**. Madrid: Cátedra.

L E T R A S

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

INFORMACIÓN: Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB) Instituto Pedagógico De Caracas - Av.: Páez - El Paraíso - Caracas - Venezuela

PARADIGMA

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MARACAY

TELEFAX: 043-422998 email: fgonzale@reaccium.ve

LO QUE NOS UNE:
NUESTROS IDIOMAS EN VARIOS MUNDOS *

Sergio Serrón M.
ASOVELE - UPEL

0. En una interesante conferencia en el XIV ENDIL (Valencia, 1994), Antonini (vid Antonini, 1995) nos habló de lo que nos une: la lingüística. En este artículo, plantearemos un nuevo nexo, esta vez entre docentes de español - en todas sus posibilidades y de lenguas extranjeras - concretamente inglés y francés- la peripecia que ha llevado a las tres lenguas europeas (español, francés e inglés) a expandirse, en poco más de 500 años, por los más remotos rincones del mundo, los puntos de encuentro y desencuentro, un esbozo de la situación actual y, finalmente, una descripción lingüística de nuestra área de influencia: el Caribe. Como resulta evidente, deberemos ubicarnos en un plano histórico, social y cultural, de política lingüística y educativa y, fundamentalmente, de planificación.

1. La Dra. María Antonini (1995) expuso con claridad la relación de la lingüística y la enseñanza de las lenguas, cualquiera sea el objeto de ésta, y estableció que, dentro de esta etapa de emancipación, la lingüística es una ciencia de alta relevancia para la enseñanza. En este particular, no estableció diferencias entre lenguas uno y dos (vid Serrón, 1993), por cuanto ambas modalidades se unen en la perspectiva teórica. Constituye éste, un primer aspecto a tener en cuenta entre docentes de lengua materna y de lenguas extranjeras y, también para la comprensión de la situación general en la región, incluyendo, por supuesto, el aspecto educativo.

En la misma dirección, Iraset Páez, en su ya clásico libro de 1985, recurre a los postulados de la lingüística aplicada, dedicada durante mucho tiempo a plantear e intentar resolver los problemas de la

---

* Este artículo es una versión revisada de una conferencia dictada en las Jornadas para los Egresados del Departamento de Idiomas del Instituto Pedagógico de Caracas el día 23.5.1995.

enseñanza de segundas lenguas, para intentar resolver los correspondientes a la lengua materna. Así señala "Es indudable que mientras más conocimiento se acumule acerca de la adquisición de la lengua materna (e incluso de sus semejanzas - más que de sus diferencias - con la adquisición de una segunda lengua) mayor es la probabilidad de hacer más efectiva la enseñanza idiomática.", y, al ir esbozando su proposición, dice "La anterior no es una metodología novedosa; por el contrario es la metodología típica de la enseñanza idiomática de lenguas extranjeras en las tres últimas décadas". También revisa con cierta profundidad, las proposiciones de Wilkins y de Van Ek que dieron como resultado los programas nocionales-funcionales, estrictamente comunicativos que, a través de la Serie Nivel Umbral, ha desarrollado la Comunidad Europea para acceder a una Europa sin fronteras lingüísticas. De ellos toma algunos criterios que orientan su propuesta y señala explícitamente "Aun cuando la proposición de Van Ek se refiere exclusivamente a estudiantes de lenguas extranjeras, creemos que la misma puede adaptarse para satisfacer las orientaciones de la enseñanza comunicacionalista de la lengua materna" (vid Serrón, 1996). Constituye éste, un segundo aspecto de la relación estudiada.

Hay un tercer aspecto que nos interesa destacar. No somos docentes teóricos de lenguas, somos docentes de lenguas existentes, protagonistas de la historia reciente de la humanidad, del presente y del futuro. Protagonistas en dramas diferentes pero que, en el conjunto histórico muestran tendencias y desarrollos que podrían asemejarse y que, además, junto con los pueblos que las hablan, han establecido múltiples relaciones y diversos niveles, y ese será nuestro tema: exponer la situación actual del inglés, el francés y el español, contextualizarlos y referirlos a nuestro ámbito más próximo, el Caribe, donde las tres lenguas, y los pueblos que las hablan, han jugado un rol determinante.

2. Nuestras lenguas en el mundo

2.1 El inglés Por una parte, está el inglés, al que se aspira convertir en la "lengua natural de comunicación universal", es decir, en el vehículo en el que se asienten todas las necesidades comunicativas interlingüísticas de las sociedades modernas. Algunos autores han señalado que los usuarios no nativos del inglés - entre ellos, quienes

lo aprenden para fines específicos, y que, por cierto, hoy conforman una mayoría creciente - lo están llevando a un proceso de simplificación estructural y de desetnización, que tendrá consecuencias futuras muy importantes en su consolidación al margen de las comunidades que naturalmente lo hablan.

2.2 Francés y español: lenguas latinas Por otra parte, están nuestras dos lenguas latinas. La sexta parte de la humanidad tiene como lengua materna, una originada en la disgregación del Imperio Romano, en ese explosivo proceso de división feudal que cambió la historia del mundo. Casi 1000 millones de hablantes maternos, hispanófonos, francófonos, lusófonos, romanófonos, italófonos y las tantas lenguas regionales - como el gallego o el catalán en nuestro dominio, serán para el siglo venidero parte de la más amplia comunidad lingüística. Dentro de ese grupo, el español - la mayor entre todas las lenguas maternas - y el francés, disfrutan, por derecho propio, del lugar más prominente, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, del histórico y del cultural. Están entre las lenguas oficiales de los principales foros internacionales y sus aportes son reconocidos en todos los ámbitos, incluyendo la literatura universal.

2.3 Tendríamos, entonces, un punto de coincidencia dentro de nuestro planteamiento: se trata de idiomas que ocupan un lugar importante en el mundo actual. Si bien los escenarios son diferentes, la valoración global es la misma. Y como complemento, en el Caribe, región a la que por múltiples razones de pertenencia y existencia estamos vinculados, se ha entretejido una red relacional tan densa, desde el punto de vista lingüístico (como también de puntos de vistas sociales, culturales, políticos, económicos e históricos), que ha convertido los estudios en la región, en un apasionante ejercicio teórico y aplicado que trasciende, con amplitud, sus límites geográficos.

3. Lenguas en expansión En este análisis, corresponde ahora ver como se arribó a esta situación. Ahorraremos, por conocida, la visión de los primeros siglos de cada lengua, para llegar al momento en que inician la expansión.

Diremos que quinientos años atrás, más o menos, Europa, y en ella los pueblos que hoy conocemos como España, Francia e Inglaterra, inició un proceso que le cambió el rostro, y algo más, a la población del

planeta. En aras de intereses que han definido muy bien economistas e historiadores, sacaron, pusieron, trasladaron, diezmaron, explotaron, enormes grupos humanos - que excedían en muchas veces sus propias poblaciones. Y como consecuencia, cambiaron el mapa lingüístico. Aquella frase famosa que en 1637 durante los primeros intentos de población de lo que hoy es el norte de Estados Unidos, dijo John Aylmer "Dios es inglés", podría completarse agregando "y también español y francés, en fin, europeo". Como dioses modernos, hicieron un "mundo nuevo", no el que históricamente se conoce así, sino todo el mundo fue nuevo, y también lingüísticamente nuevo. Provocaron la aparición de nuevas lenguas (pidgin, criollos), la desaparición de otras (sobre todo en África y en América), por extinción genocida de sus hablantes, hicieron lenguas de dialectos, dialectos de lenguas, superpusieron las suyas a muchas otras y, aceptaron, tal vez como única regalía, que en medio de aquel cataclismo, de aquel terremoto sin precedentes, sus idiomas sufrieran los embates de todos aquellos idiomas convulsionados.

3.1 Si observamos los **cuadros 1, 2 y 3** podemos tener una idea bastante exacta de la situación actual, desde la referencia cuantitativa. Dejaremos de lado, insisto, la apasionante revisión histórica y económica, el análisis de las causas, ambición y necesidad, de cada expansión, para concretarnos en sus consecuencias político-lingüísticas.

3.1.1 En el **cuadro 1**, vemos la situación del español actual. España, en medio de su crisis de autonomías que, casi siempre tienen un correlato lingüístico, apenas llega al 15 % de la comunidad hispanohablante: el 85 % constituye una extensión fruto de la expansión iniciada en el siglo XV. Se extiende en un "territorio donde jamás se pone el sol", donde, además de la América Española, encontramos islotes en África y Asia. 40 millones, de los 250 de Estados Unidos, son también hispanoamericanos que, una acotación al margen, llegarán a ser una fuerza electoral nacional fundamental en la mitad del próximo siglo (algunos señalan que tendrá este origen el presidente del 2048). Una minoría decadente en Filipinas, nación que ilustra muy bien la lucha entre poderes y una minoría determinante en países como Australia - no computados en estos totales pero que pueden exceder los 10 millones. Otros países, como las Antillas

Neerlandesas y Belice, son hispanófonos de hecho. En total, algo más de 450 millones de hispanos maternos.

3.1.2 En el **Cuadro No. 2**, vemos la situación del inglés y acotamos, "como lengua oficial". Esto es muy importante: no siempre la lengua oficial es la lengua de uso, o la lengua de uso más frecuente, y eso distingue estos dos dominios. En muchos casos, el inglés ha sido mantenido por los países independizados como su lengua oficial, a los efectos educativos y administrativos, compartiendo con dialectos y lenguas autóctonas, criollos y otras lenguas coloniales, los demás usos. En términos generales, se le utiliza fundamentalmente con objetivos prácticos, mientras que los usos coloquiales, afectivos y culturales son propios de otros sistemas lingüísticos. En total, 600 millones, de los cuales alrededor de 350 lo tienen como lengua materna.

3.1.3 En el **Cuadro No. 3**, vemos la situación del francés actual, similar al inglés. En algunos aspectos, se encuentra en retroceso frente a la pujanza de esta lengua que la sustituye - por ejemplo - en la antigua Indochina, como lengua vehicular entre pueblos de distintos idiomas. Las razones para mantenerse en un nivel jerárquico entre las lenguas del mundo, obedecen a causas históricas y culturales, y, fundamentalmente, a las políticas de apoyo que, tradicionalmente, ha mantenido el estado francés. En resumen, tenemos 390 millones de francófonos, pero sólo algo más de 80 como lengua materna.

3.2 Debe considerarse, además del valor cuantitativo dependiente de la extensión geográfica y demográfica, que uno de los valores cualitativos de una lengua - el referido a su peso en el contexto mundial - puede determinarse según los espacios jerárquicos que ocupe en una compleja red de roles y relaciones. Así tenemos que, entre otros, pueden ser, además de lengua materna ("uno"), lengua "dos" (extranjera o segunda), y dentro de estos grandes grupos ser, por ejemplo, lengua oficial, lengua vehicular, lengua de comunicación internacional, lengua de intercambio cultural y otras. Con diferencias, español, francés e inglés, son las que, en el mundo actual, cumplen mayor número de roles distintos, tanto nacionales como internacionales e, insistimos, lo hacen entrecruzándose y sustituyéndose.

Filipinas y Camerún pueden ser ejemplos contundentes de este entrecruzarse y sustituirse lingüístico y político, de este hacer el mundo de nuevo. Cuando el imperio español fue reemplazado en Filipinas, por el naciente imperio norteamericano, el inglés sustituyó al español, y el conquistador lo prohibió, sin embargo, junto a los restos de uso, decadentes y reservados a la sociedad rural, hay supervivencias lingüísticas que han afectado no sólo al inglés sino a la lengua nacional autóctona, el tagalo. Más complejo aún es el caso de Camerún (país conocido como "África en miniatura"). Allí coexisten el francés y el inglés (Lenguas Oficiales) con el Criollo Inglés Camerunés (Lingua Franca), y alrededor de 200 lenguas, o variedades de lenguas, autóctonas, pero también, debemos contar el árabe (Lengua Religiosa y Cultural), la influencia del alemán (la región fue ocupada por Alemania entre 1884 y 1917), y una base portuguesa (exploradores y esclavistas desde 1472 hasta el siglo XIX). De esa mezcla, surgen problemas sociales y culturales muy difíciles de solucionar, que exigen una ingente labor de planificación lingüística y educativa.

En resumen: francés, inglés y español ocupan vastos espacios -cuantitativos y cualitativos -del escenario lingüístico mundial, donde pueden destacarse las semejanzas en un contexto de especificidades.

4. El Caribe Con estos elementos que contextualizan la situación en el Mundo y en su historia, llegamos al centro de nuestra exposición: el Caribe. Como expresáramos, esta región es de fundamental importancia no sólo para la comprensión sino para la sobrevivencia de Venezuela, y es un apoyo importante para dilucidar nuestro papel, en conjunto. Por diversas razones, también puede considerarse un modelo a escala de lo que ha ocurrido en todo el planeta: parafraseándonos: el Caribe es un mundo en miniatura. A la vez, constituye un complejo étnico, cultural, lingüístico, político, económico y social, que es muy difícil de definir, en el que encontramos, diferencias contrastables pero, también, similitudes evidentes.

4.1 Aunque resulte muy difícil comprenderlo, hasta una definición geográfica depende de aspectos vinculados con la historia colonial y con el enfoque ideológico. En efecto, para los anglófonos, Caribe es, sólo, la región insular más los territorios continentales no hispánicos. Para los latinos, todas las costas sobre ese mar, constituyen la región.

La diferencia es impresionante: en territorio 230.000 millas frente a 330.000 y, en población, 25 millones frente a casi 150.

Surge evidente que nuestra visión del Caribe actual, está todavía, predeterminada por la influencia del poder colonial correspondiente, situación a la que, especialmente las Universidades de la región, están en obligación de cambiar. Como expresáramos en otros trabajos, compartimos la definición más amplia de Caribe, ya que citando a Iraset Páez, no creemos que "la caribeñidad sea estrictamente un asunto de playas" y, por el contrario, estamos convencidos de que la unidad caribeña en el marco mayor de una unidad con toda la América Latina, no sólo es posible sino que es vitalmente necesaria.

4.2 El Caribe ha estado vinculado a las guerras coloniales y a sus coletazos, como, por ejemplo, la piratería. La matriz colonial resultante, establece una diferencia sustancial entre lo que podríamos denominar el Caribe latino (francés y español) y el no latino, y dentro de aquel, entre el francés y el español.

Desde el punto de vista demográfico, como veremos algo más adelante, el Caribe hispánico sólo parcialmente produjo la exterminación física de los aborígenes, que se dio, dramáticamente, en el resto de la región. Pero, por el contrario, los procesos de mestizaje y transculturación fueron más importantes. En toda la región, fue común la importación de mano de obra, aunque España fue más moderada en el repoblamiento por esclavitud y en su dominio, no tuvo mayor incidencia la contratación de inmigrantes, fundamentalmente asiáticos. Esta inmigración, forzosa pero menos que la esclavitud, no sólo tenía un fin económico (producción) sino también político (control de un grupo sobre otro).

Desde el punto de vista económico, las colonias españolas diversificaron tímidamente sus economías, mientras que en el resto del Caribe la implantación de una economía basada en el monocultivo, junto con la prohibición de producir cualquier bien, incluyendo el procesamiento de su propia materia prima, trajo aparejado tanto la dependencia absoluta de la metrópoli como el subdesarrollo actual.

Desde el punto de vista político, las diferencias se reflejan, incluso, en el proceso de independencia o autonomía. Las colonias españolas (insulares o continentales), en medio de luchas económicas ante que

políticas, debieron combatir para expulsar al colonizador. En el caso de las inglesas y holandesas, su independencia fue el producto de la pérdida de influencia de esos países (no sólo en el ámbito regional sino en el concierto mundial), que los llevaron, a partir de 1962, a otorgamientos casi "graciosos" de la misma (con algunas diferencias de estatus). Las colonias francesas, pese a la temprana independencia de Haití en los albores mismos del proceso descolonizador, se mantienen aún como "Departamentos de ultramar" (Guadalupe, Martinica y otros territorios menores). En resumen: "el Caribe es una de las regiones del mundo más diversificada e inestable políticamente" (Limia, 1984, p. 77). En el plano insular, Puerto Rico, con el eufemístico nombre de Estado Libre Asociado, constituye el único caso hispanohablante no independiente. En el resto, sobreviven colonias y territorios ultramarinos de Inglaterra, Francia y Holanda, siendo los franceses los más relevantes y los holandeses los más autónomos, y un conjunto de pequeños países independientes, por lo menos formalmente, con algunos intentos de federaciones (fallidas o en proceso), orientadas siempre por los modelos de sus excolonizadores

4.3 Como conclusión preliminar, debemos anotar que la complejidad del mundo caribeño se asienta en múltiples factores actuantes y no se explican sólo, como algunos han pretendido, por las diferencias lingüísticas, sino que hay que considerar la unicidad de cada país antes de pretender ubicarlos en un contexto general: los aspectos socio-histórico-económicos, no son el tema de mi exposición, pero su comprensión, contribuye al logro de sus objetivos.

5. Pueblos y lenguas El tema lingüístico, que ocupará los próximos minutos, es realmente apasionante y refleja toda esa situación. La región ya era lingüísticamente compleja, sin necesidad de los países europeos, que con su acción, fomentaron la incomunicación: tal como expresa Moreno: "El interés colonial o neocolonial ha tratado de perpetuar el sentido de la diversidad cultural caribeña. A la barrera real de los idiomas diferentes, se ha agregado una barrera incomunicante o distorsionadora de la comunicación, que pretende que cada isla se sienta y actúe como mundo cultural y por ende político diferente. Y en algunos casos se pretende que la isla busque su identidad en la metrópoli o en tierras extrañas, y no en sí misma". En última instancia,

esta exposición se enmarca en un trabajo en el que intentamos integramos a los esfuerzos por superar el producto de la incomunicación.

La heterogeneidad étnica se refleja en la heterogeneidad de los substratos y superestratos lingüísticos. Resulta evidente que en los procesos de colonización, las diferentes lenguas se fueron sumando a la base indígena en una trama entretejida con diversos componentes. Primero veremos los componentes indígena, africano y asiático.

5.1 Se destaca la existencia de dos grandes zonas de substrato indígena en la región, que coinciden con aspectos geográficos e históricos-coloniales ya reseñados: la zona caribeña insular de base aruaca y, en general, exterminada y la zona caribeña continental de base plurilingüe (caribe, chibcha, maya, aruaca y grupos menores poco determinantes), parcialmente exterminada, explotada, transculturalizada pero que, en la actualidad, sus comunidades se mantienen como elementos constituyentes activos de la base humana de sus respectivos países. Debe agregarse que el amplio intercambio pre y postcolombino, lleva a que, además de las indicadas (exterminadas sus poblaciones o no), muchas lenguas aborígenes no regionales (algonquín y quechua, entre otras), actúen sobre las diversas formas de comunicación regionales (europeas o criollas).

5.2 Sobre ese substrato operan los conquistadores y colonizadores. Señala Márquez: "El colonialismo europeo empezó por despoblar a estas islas y por desarraigar a los pocos nativos que quedaron. Pero tuvo también, por ello mismo, que repoblarlas. Así fueron traídos los distintos pueblos africanos, hindúes y chinos, entre muchos/... /".

El primer constituyente de ese repoblamiento insular es de origen africano. Entre el siglo XVI y el Siglo XIX varios millones de esclavos (6 millones sólo en Brasil) llegaron desde África a América y marcaron el futuro de todos los pueblos y las naciones involucrados. Galeano afirma: "El azúcar del trópico latinoamericano aportó un gran impulso a la acumulación de capitales para el desarrollo industrial de Inglaterra, Francia, Holanda y, también de los Estados Unidos, al mismo tiempo que mutiló la economía del nordeste de Brasil y de las islas del Caribe y selló la ruina histórica de África. El comercio triangular entre Europa, África y América tuvo por viga maestra el tráfico de esclavos con

destino a las plantaciones de azúcar". En ese marco, los patrones culturales africanos se superponen (por razones de mercados esclavistas) con determinados patrones culturales europeos y contribuyen a acentuar la separación: las regiones anglófonas y de habla holandesa tienen un predominio de las culturas fanti-ashanti; la región francófona está vinculada con la cultura ewefon; y la región hispano-portuguesa, insular o continental, con los yoruba y bantú.

Luego, fue necesario vigilar a esa masa asustada e inconforme y llegaron, en oleadas étnicas, nuevas migraciones, esta vez contratadas, del continente asiático: un grupo de recién llegados, vigilaba a los anteriores y, a la vez, serían controlados por los que arribaran después.

Vemos, entonces, una primera consecuencia para provocar ese "nuevo mundo" - en el sentido que le hemos dado y no en el tradicional -: desde el punto de vista demográfico: pueblos indígenas exterminados o mudados, africanos de distintas naciones, esclavizados y desarraigados, sefaradíes; árabes del Líbano, Siria y Palestina, asiáticos trasplantados (especialmente chinos, pero con la presencia de japoneses, vietnamitas y coreanos; indios, paquistaníes y javaneses y, por supuesto, europeos que, en buena medida, pertenecían a sectores muy bajos, marginales, quienes aprovecharon la posibilidad de escalar, sirviendo a sus sectores dirigentes, a los que les hicieron el "trabajo sucio", creando, como algunos han señalado, una "nueva cultura de la fuerza y la ignorancia".

5.2 Esta diversidad de orígenes significó un grave problema de comunicación, que, con el tiempo se constituyó en un problema dentro de la ciencia del lenguaje: la aparición de las llamadas lenguas de comunicación, caracterizadas por poseer una gramática procedente de una lengua y un léxico procedente de otra, y, generalmente, conocidas como criollos.

> Debido a la heterogeneidad del origen etnolingüístico de los esclavos subsaharanos introducidos en el Caribe, ninguna lengua de esa procedencia llegó a fungir como medio de comunicación interétnico entre los esclavos. Estos, por el contrario, se vieron obligados a recurrir a las lenguas de sus respectivos amos, adaptándolas a sus necesidades de

> comunicación, y dieron con ello, origen a modalidades criollas de las lenguas europeas. (Valdez (1989), p. 273).

Se clasifican las Lenguas Criollas, como puede verse en el **cuadro 4**, según su base o su léxico. Como se observa, la complejidad es creciente: excepción hecha del Caribe francés, en el inglés y el holandés surgen lenguas criollas cuya base europea es de otra lengua y no la oficial (por ejemplo, francés en territorio anglófono, e inglés y español, en los dominios del holandés). ¡Qué diferente sería, la situación, si en esa época una, como ocurre actualmente con el inglés, hubiera sido la lengua de comunicación internacional!

Mezclados o no, integrados o no, estos pueblos y todos sus mestizajes posibles, contribuyeron a darle un perfil lingüístico y humano particular a la subregión, centrado, tal vez, en el funcionamiento de un muy delicado mecanismo de equilibrio y distribución de responsabilidades económicas, políticas y culturales. Si a Camerún lo han nombrado África en Miniatura, insistimos que sería justo que al Caribe lo bautizáramos como Mundo en miniatura: algo de la América pre-hispánica, algo de África, algo de Europa, algo de Asia, mucho de la América postcolón y un único hecho lingüístico de vigencia universal: el uso de una lengua europea como lengua estándar oficial. Aparece entonces, naturalmente, la necesidad de ver un poco la acción de esas cuatro lenguas europeas (español, francés e inglés, que nos ocupan, y algo de holandés, en cierta forma, para no dejarlo afuera, pese a su muy limitada presencia).

5.3.1 Cualquiera sea la definición utilizada para el Caribe, el español es la lengua predominante. Se habla en las Grandes Antillas y, por supuesto, en toda la región continental, excepto los poco conocidos islotes anglófonos en Costa Rica, Guatemala, Honduras y Nicaragua y, como ya dije, comparte roles como lengua nacional con algunas lenguas indígenas o con lenguas indígenas regionales, aunque siempre es la de mayor prestigio. Es segunda lengua en la mayor parte del Caribe holandés y en Belice y segunda lengua oficial (solo en el papel) en Barbados. Aun en la visión anglófona, es hispanohablante el 70 % de la población de la región, aunque no extendida territorialmente y caracterizada: por ser países oficialmente monolingües (excepto Puerto Rico), y por no contar con una lengua

criolla propia, aunque lenguas criollas de otros dominios, tengan base hispana.

5.3.2 El Caribe francés, en números, representa la segunda comunidad lingüística en la región, poco menos del 25 % de la población incluida en la definición restringida (6 millones de hablantes), desigualmente distribuidos entre el único territorio independiente, Haití (85 % de la población francófona) y los Departamentos de Ultramar: Guadalupe, Martinica, Cayena y un grupo de pequeñas islas, o partes de pequeñas islas (St Marteen), ubicadas mayoritariamente en la sección meridional caribeña. En Haití, el 90 % de la población tiene el criollo (Criollo Haitiano Francés) como lengua materna y, en la mayoría de los casos como única lengua, mientras que el 10 % restante, por la acción educativa, utiliza el francés cuando la ocasión lo exige y el criollo en situaciones coloquiales. No obstante, como muchos autores han señalado, pese a que la Lengua Nacional es la criolla, existe un marcado desprecio intelectual (y político) hacia esa forma popular y buena parte de la educación y las actividades oficiales, se realizan en francés.

En el resto (no independiente) del Caribe Francófono, también hay Lenguas Criollas propias, que son, sin embargo, mutuamente inteligibles. Aunque es con estas colonias y no con Haití, que hay algunos muy tímidos contactos educativos con Venezuela, el aislamiento regional de estos Departamentos ultramarinos impide la proyección de otras lenguas sobre sus territorios, excepción hecha del inglés, en este caso más por la influencia metropolitana que por acción de sus vecinos. Un caso interesante lo constituyen los criollos de base lexical francesa que subsisten en territorio anglófono: en cierta forma, St Lucia (el caso más extremo) debe considerarse una zona bilingüe (una Lengua Oficial inglés y una variedad criolla de base francesa).

5.3 Numéricamente, el inglés ocupa el tercer lugar en la región, en cuanto a hablantes maternos, pero es, territorial y políticamente, la lengua más extendida. Sin embargo, aunque es su lengua oficial, en cada uno de estos países, excepto Barbados, la lengua materna de la enorme mayoría de su población es una lengua criolla.

Para los criollos del territorio anglófono (u oficialmente anglófono) hay que anotar que no son homogéneos, aunque es posible hablar de un continuum dialectal post criollo, y que los problemas de inteligibilidad mutua se acentúan en la confrontación de criollos de base francesa con criollos de base inglesa, sin embargo, entre los de la misma base, si exceptuamos la problemática fonética, se verifica un aceptable nivel de comprensibilidad. En términos generales, los criollos "ingleses" no sufren del desprecio social tan marcado que socava, en parte, al Criollo Haitiano Francés, incluso, en muchos casos, lo consideran como "inglés" y no aceptan estar usando una variedad o forma lingüística diferente. Por estas razones, autorizados investigadores han llegado a postular que hay tres variedades de inglés: la británica, la norteamericana y la caribeña.

5.4 Por último, el imperio colonial caribeño de Holanda, se edificó sobre territorios colonizados previamente por otras naciones (y otras lenguas), en el marco de ese complejo proceso de cambios políticos que caracterizó la región (debe recordarse que Manhattan y Suriname fueron canjeados por las respectivas colonias). Ha estado asociado con los tres imperios anteriores, ya sea en la trata de esclavos, ya sea en el comercio, legal o ilegal, la piratería, los descubrimientos y exploraciones, la explotación del hombre y de las riquezas naturales y, naturalmente, en el financiamiento de muchas de las empresas de la época. Su lengua europea no cuenta con una proyección internacional y la mayor parte de la población habla las lenguas criollas (que, en el caso del papiamento, tienen estatus de Lengua Oficial), pero la educación es, esencialmente, presentada en holandés, lo que plantea graves problemas de rendimiento y se llega incluso, a la descalificación para estudios universitarios a quienes no tengan proficiencia en holandés. Paradójicamente, esta lengua tampoco es la segunda: en Saba, St Marteen y St Eustasius, el inglés predomina y en Aruba, Bonaire y Curaçao, luego del papiamento, figuran el español y el inglés y, recién en cuarto lugar, el holandés. Las lenguas criollas de base hispano-portuguesa (papiamento) o de base inglesa (sranac), tienen una fuerte competencia local con otras lenguas (hindi-urdu, javanés), de comunidades poco permeables, que formaron parte del proceso de repoblamiento o poblamiento del mundo caribeño y, en el caso surinamés, también con lenguas indígenas en proceso de deterioro demográfico.

6. Hemos presentado las lenguas europeas en pleno funcionamiento en el mundo y en nuestra región. Ocupan lugares de privilegio pero plantean problemas que, hasta ahora, han sido afrontados individualmente. En términos generales, los ojos nunca están puestos en los vecinos que hablan otros idiomas, la herencia colonial y el subdesarrollo conforman pesados fardos: el metropolitanismo dependiente es difícil de dejar. Estimamos que un mejor conocimiento de la situación, permitirá planificar acciones gubernamentales y universitarias que tonifiquen la integración en un amplio marco de respeto y comprensión. Esta actividad planificatoria, por lo menos en el orden educativo y en lo referente a la cooperación, a la comunicación y, como consecuencia natural, la enseñanza de la lengua, es imprescindible. El objetivo de este trabajo se inscribe, entonces, en ese marco.

CUADRO No. 1 EL ESPAÑOL EN EL MUNDO ACTUAL*

PAÍS	POBLACIÓN	SITUACIÓN LINGÜÍSTICA
ARGENTINA	33.300.000	algunos grupos indígenas (araucano, quechua, guaraní, toba, mataco - 1 % no monolingüe)
BOLIVIA	9.700.000	comparte el carácter de oficial con el quechua y el aymara
COLOMBIA	38.000.000	grupos indígenas: chibchas, guajiros y 90 lenguas y/o dialectos menores
COSTA RICA	3.400.000	grupos indígenas minoritarios
CUBA	11.800.000	
CHILE	14.900.000	grupos indígenas minoritarios: mapuche, quechua, aymara
ECUADOR	14.600.000	quechua, jíbaro, shuara, colorado y unas 10 lenguas o dialectos minoritarios
EL SALVADOR	8.700.000	varias lenguas indígenas
ESPAÑA	43.400.000	comparte el carácter oficial-regional con el catalán, gallego, vascuence, valenciano, mallorquín
GUATEMALA	12.800.000	quiché, katchiquel, mam, quetchí y más de 40 lenguas y dialectos indígenas
GUINEA ECUATORIAL	341.000	lenguas y dialectos autóctonos y pidgin de base anglófona
HONDURAS	7.000.000	misquito, pipil, yenca
MÉXICO	115.6000.000	nahuatl, maya, otomí, zapoteca, mizteca y otras 200 lenguas y/o dialectos indígenas
NICARAGUA	5.100.000	misquito, islotes anglófonos y lenguas indígenas minoritarias

Continúa en la próxima página

* Datos lingüísticos y poblaciones extraídos de diferentes fuentes. Versiones preliminares sujetas a modificaciones

"comparte con" significa el carácter de "lengua oficial compartida";

"comparte el uso con" significa: lengua oficial y de enseñanza (pero no lengua materna generalizada)

PANAMÁ	2.800.000	cuna, chocoe, guaimi
PARAGUAY	5.400.000	comparte el carácter oficial con el guaraní
PERÚ	30.700.000	comparte el carácter oficial con el quecha y el aymara
PUERTO RICO	5.300.000	comparte, de hecho, el carácter oficial con el inglés
REPÚBLICA DOMINICANA	9.300.000	algunas lenguas y dialectos indígenas minoritarios
URUGUAY	3.500.000	el norte utiliza dialectos portugueses e hispano-portugueses
VENEZUELA	27.200.000	guajiro, pumé, guhajivo y unas 20 lenguas indígenas minoritarias

POBLACIÓN HISPANA EN PAÍSES DE OTRAS LENGUAS

ANTILLAS NEERLANDE-SAS	250.000	el holandés es la lengua oficial pero el español es la lengua de uso junto con el papiamento
BELICE	188.000	el inglés es la lengua oficial, pero el español es la lengua de uso junto con lenguas indígenas
ESTADOS UNIDOS de N. A.	40.000.000 (hispanos)	en California, Arizona, Nueva México, Texas y Florida la población hispana oscila entre 20 y 80 % del total
FILIPINAS	3.500.000 (hispanos)	el tagalo es la lengua oficial, población hispano-fona mayormente rural y de más de 50 años
REP. ÁRABE SAHARAVI	176.000	Comparte con el árabe
OTROS	5.000.000	Otros países europeos, Brasil, Canadá, Australia

CUADRO No. 2 - EL INGLÉS COMO LENGUA OFICIAL

PAÍS	POBLACIÓN	SITUACIÓN LINGÜÍSTICA
ANTIGUA Y BARBUDA	77.000	y creoles
AUSTRALIA	17.086.000	con lenguas autóctonas
BAHAMAS	253.000	con lenguas criollas y orientales (chino)
BARBADOS	255.000	
BELICE	188.000	con influencia del español y autóctonas
BOTSWANA	1.291.000	con predominio de la lengua autóctona: setswana
DOMINICA	83.000	y creoles
MICRONESIA	99.000	y dialectos isleños
ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA	250.000.000	no es lengua oficial, pero funciona así, junto con innumerables lenguas (hispanos: 40.000.000), tanto en los territorios federales como en otros territorios
GAMBIA	861.000	comparte el uso con lenguas locales
GHANA	15.028.000	comparte el uso con lenguas locales
GRANADA	85.000	con creole (francés)
GUYANA	796.000	con creole (y en menor proporción lenguas indígenas y orientales)
IRLANDA	3.500.000	comparte con el irlandés
ISLAS MARSHALL	40.000	comparte el uso con la lengua local
ISLAS SALOMÓN	321.000	comparte el uso con el pidgin y lenguas locales
JAMAICA	2.420.000	comparte el uso con el creole
KIRIBATI	66.000	comparte el uso con la lengua local
LIBERIA	2.607.000	comparte el uso con lenguas locales
MALAWI	8.280.000	comparte con el chichewa y el uso con lenguas locales
MALTA	354.000	comparte con el maltés
MAURICIO	1.075.000	comparte el uso con el creole y otras lenguas europeas, orientales y locales
NAMIBIA	1.781.000	comparte con el afrikaans, el uso con el alemán y lenguas locales

Continúa en la próxima página

NAURU	10.000	comparte con el naruano, el uso con el chino
NIGERIA	108.542.000	comparte el uso con múltiples lenguas de 4 grupos: hausa, ibo, yoruba y fulani
NUEVA ZELANDIA	3.346.000	comparte el uso con el maorí
PAPÚA NUEVA GUINEA	3.699.000	comparte el uso con el pidgin y numerosas lenguas papúes
REINO UNIDO	57.236.000	en el territorio metropolitano, comparte con el galés y fuera con criollos, lenguas autóctonas y otras lenguas
SAMOA	164.000	comparte con el samoano
SAINT KITH-NEVIS	44.000	comparte el uso con el creole y el hindi
SAINT VINCENT	24.000	comparte el uso con el creole y el hindi
SAINT LUCIA	151.000	comparte el uso con el creole (de base francesa) y el hindí
SIERRA LEONA	4.151.000	comparte el uso con lenguas regionales (krio, mende, tenme)
SUDAFRICA	35.282.000	comparte con el afrikaans y el uso con lenguas regionales
SWAZILANDIA	768.000	comparte con el siswasi
TANZANIA	25.635.000	comparte con el swasili
TONGA	75.000	comparte con el tongués
TRINIDAD Y TOBAGO	1.227.000	comparte el uso con el creole y múltiples lenguas: europeas (español y francés) y asiáticas
UGANDA	18.795.000	comparte el uso con lenguas locales
ZAMBIA	8.073.000	comparte el uso con lenguas bantúes
ZIMBAWUE	9.369.000	comparte el uso con lenguas bantúes

CUADRO No. 3 EL FRANCÉS EN EL MUNDO

PAÍS	POBLACIÓN	SITUACIÓN LINGÜÍSTICA
ARGELIA	24.961.000	no oficial, enseñanza obligatoria
BÉLGICA	9.845.000	oficiales: flamenco, alemán y francés
BENÍN	4.736.000	con predominio de lenguas africanas (Yoruba, fon, mina y dendi)
BURKINA FASO	9.001.000	con predominio del diula (comercio) y lenguas autóctonas
BURUNDI	5.458.000	comparte con kirundi y en el uso el kiswalii
CAMERÚN	11.834.000	comparte con el inglés y, en el uso, con múltiples lenguas tribales (Hay restos de alemán y portugués)
CANADÁ	26.522.000	comparte con inglés
COMORAS	551.000	comparte el uso con el árabe y el swahili
CONGO	2.271.000	comparte el uso con lenguas autóctonas
COSTA DE MARFIL	11.998.000	comparte el uso con el diule y varias lenguas regionales
CHAD	5.679.000	comparte el uso con el árabe y lenguas regionales
DJIBOUTI	409.000	comparte el uso con el somalí, árabe y otras
FRANCIA	57.000.00	en sus departamentos de ultramar y colectividades territoriales (2000000 de habitantes) tiene fuertes creoles (Guadalupe, Martinica, Cayena) que funcionan como lengua materna
GABÓN	1.172.000	comparte el uso con lenguas regionales
GUINEA	5.756.000	comparte el uso con lenguas locales (soussou, peul, mandé y otras)
HAITÍ	6.500.000	uso predominante del creole
MADAGASCAR	11.197.000	comparte con el malgache

Continúa en la próxima página

MALI	8.156.000	comparte el uso con lenguas regionales
MAURITANIA	2.025.000	comparte con el árabe
MÓNACO	29.000	
NÍGER	7.732.000	comparte el uso con el árabe y lenguas locales
REPÚBLICA CENTROAFRICANA	3.039.000	comparte con el sango y el uso con otras lenguas africanas
RWANDA	7.181.000	comparte con el kykiarwanda
SENEGAL	7.327.000	comparte el uso con lenguas regionales
TOGO	3.531.000	comparte con el kabiye y el ewe
ZAIRE	35.562.000	comparte el uso con lenguas locales

CUADRO No. 4 - CRIOLLOS Y LENGUAS OFICIALES EN EL CARIBE NO HISPÁNICO

PAÍS	CRIOLLO DE BASE				LENGUA OFICIAL				
	Fr.	Ing.	His-lus	Hol.	Fr	Ing	Hol	Esp	Cr
Haití	x				x				
Dptos. de Ultramar (Guadalupe, Martinique, Cayena)	x				x				
Dominica	x					x			
St. Lucia	x					x			
Grenada		x				x			
Barbados		x				x			
Trinidad	x	x				x			
Antigua		x				x			
Jamaica		x				x			
St Vincent		x				x			
St Kitts-Nevis		x				x			
Guyana		x				x			
Suriname			x	x			x		
Belice			x			x			
Curacao			x				x		x
Aruba			x				x		x
Bonaire			x				x		
St Eustasius		x				x			
Saba		x					x		
St Martin	x				x				

Obsérvese que en algunos casos hay dos lenguas oficiales o dos criollas de distinta base. El caso de Grenada trata de ilustrar una situación en la que el criollo tiene como léxico básico una mezcla de inglés y francés.
La segunda lengua oficial de Barbados es el español.

BIBLIOGRAFÍA

Antonini, M. (1995) Lo que nos une: la lingüística en Revista **Clave**, Caracas, ASOVELE, Nos.3 y 4: 21-28.

Limia, R. (1984). Apuntes acerca de las culturas caribeñas. En **Anales del Caribe**. Centro de estudios del Caribe. La Habana. 9. 269-278.

Márquez, R. (1980). Identidad cultural caribeña. **Revista Casa de las Américas**. 118. 70-74.

Páez, I. Rivas, R., García, G., Obregón, H., (1985). **Bibliografía sobre el español del Caribe Hispánico**. IPC. Caracas.

Páez, I. (1985) **La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral**. Caracas. IPC 2ª. Edición: 1997)

Serrón, S. (1993) **Introducción al estudio de la Planificación Lingüística Internacional**, Caracas-Maracay, Asovele-IPEMAR

Serrón, S. (1996) **El Club de Lengua** (edición preliminar offset) Caracas.

Valdez, S. (1989). Visión lingüística del Caribe. **Anales del Caribe**. Centros de Estudios del Caribe. La Habana. 9. 269-278.

Van Ek, J. (1975) **The Threshold Level**. Strasbourg. CDCC.

Van Ek, J. (1986) **Objectives for foreign language learning**, Consejo de Europa, Estrasburgo

Wilkins, D (1976) **Notional Syllabuses**, Oxford, UP

NECROTEXTUALIDAD: CONSTRUCCIÓN TEXTUAL DE LAS PARTIDAS DE DEFUNCIÓN (1881-1910)*

Juan Francisco García
Universidad Nacional Abierta - Bolívar

0. Introducción

Una de las tareas de la Lingüística del Texto es la de elaborar una tipología textual de los diferentes discursos producidos por el hombre. Es decir, explicitar las relaciones entre las formas de la lengua y las funciones que éstas cumplen. Esta tarea no es sencilla; más aún cuando se quiere describir y analizar cómo ha evolucionado la estructura de un determinado texto.

En este artículo se pretende presentar un trabajo interdisciplinario entre la Lingüística del Texto, Historia Jurídica de Venezuela y la Demografía Histórica, por cuanto, bajo sus respectivos auspicios, esta investigación reporta cómo se fueron construyendo o elaborando las partidas o actas de defunción entre 1881 y 1910**. El objetivo de este trabajo es, pues, dar cuenta de la estructura tipológica de las partidas de defunción. Para ello, se parte del modelo tipológico de van Dijk (1980), quien plantea que es posible clasificar un discurso a partir de las estructuras y funciones del mismo.

Esta investigación se justifica por cuanto hasta ahora no han sido estudiados con criterios discursivos los registros vitales. En este sentido, este reporte, circunscrito a las partidas de defunción, forma parte de un proyecto mayor que busca caracterizar textualmente las actas de nacimiento, matrimonio y de defunción. Si bien es cierto que esos tres hechos vitales se registran a partir de un patrón

---

* Para Aracelys López y Rudy Mostacero, en gratitud.

** Debo dar las gracias a mi alumna Isabel Gómez por haber recopilado gran parte de las actas de defunción con las que se trabaja aquí.

institucionalizado por el Estado, a través del Código Civil, la asimilación o fijación del mismo pasó por un proceso que merece ser explicado por la Lingüística del Texto.

1. Marco Teórico

De acuerdo con Cabanellas (1981, p. 236 y 1976, p. 233), la partida es el asentamiento, civil o religioso, de ciertos acontecimientos en la vida del hombre; estos hechos son, en el caso civil, el nacimiento, matrimonio y la muerte. La partida de defunción es, pues, la certificación civil de la muerte de un ciudadano; es decir, un hecho biológico, el último del hombre, transciende a lo jurídico o legal mediante ese acto administrativo civil.

El tipo de texto llamado partida se inserta dentro del discurso jurídico. Por éste se entiende, de modo provisorio y tentativo, el discurso normatizador de la vida ciudadana tanto de las personas como del Estado. Por lo mismo, la partida es un texto normativo, como señala Grosse, citado por Isenberg (1987); y, al mismo tiempo, es un texto institucionalizado por el Estado, esto es, la comunicación está regida por los parámetros estatales. En el discurso legal las formas del mundo jurídico se ordenan en narración, exposición, descripción y argumentación. La partida tiene narración y descripción; esto es más visible en el acta de matrimonio. En lo concerniente a la constancia de defunción, en ella las acciones principales son: comparecer ante la autoridad, exponer los hechos referidos al muerto, estar de conformidad con el acta y firmar; la descripción gira entorno a los datos, por un lado, del declarante y fallecido, y, por el otro, de la autoridad. No obstante, la acción principal es la lingüística. En la partida de nacimiento y de defunción lo fundamental es lo que el declarante dice acerca del recién nacido y del fallecido y en la partida de matrimonio lo que los contrayentes afirman y lo que el funcionario declara. La partida es el reporte de una acción lingüística; las otras acciones giran entorno a ella; y esto puede ser considerado una diferencia con respecto a otro tipo de texto jurídico, como por ejemplo un contrato donde importa no tanto lo dicho cuanto lo realizado.

De acuerdo con Sánchez (1992), la ausencia de conectivos en el acta de defunción pareciera unirla con la narración. No hay ciertamente presencia de conectivos temporales, pero sí elementos exafóricos: la ubicación espacio-temporal de los interlocutores y cuando se dice

"compareció ante este despacho" y, en definitiva, el hecho mismo que se registra: todos los "personajes" registrados en la constancia mortuoria se refieren a personajes reales. Este hecho forma parte de una característica mayor del discurso jurídico, su carácter mimético: la aprehensión de ciertos hechos en la vida ciudadana debe ser (o por lo menos debería ser) lo más veraz posible para calificarla de verdad jurídica.

La objetividad podría considerarse una característica narrativa presente en el discurso jurídico; sin embargo, ella es también propia de este tipo de discurso; Sánchez (1992) demostró que el carácter objetivo no es exclusivo del orden discursivo narración. En el caso de la partida que nos ocupa, el emisor habla de sí no como un individuo cualquiera, sino desde su rol de funcionario público; el declarante es referido no como deudo o familiar del muerto, sino como un ciudadano, quien a su vez habla de otro ciudadano muerto. El estilo jurídico se puede considerar de imparcial. Por otro lado, en Venezuela el discurso jurídico es una variante del discurso escrito: todo se escribe, aun los interrogatorios; y es también un discurso público: cualquiera puede - si lo desea - solicitar una copia certificada de una acta, aunque no sea familiar (del recién nacido, de los cónyuges y del muerto), además, el acta dependiendo del uso tiene implicaciones en otras actividades de la vida pública-legal, y, principalmente, es público porque está registrado por el funcionario público correspondiente.

La partida es un acto de habla aseverativo, cuyo función es, precisamente, la de certificar civilmente que una persona ha nacido, se ha matrimoniado o se ha muerto. El acta de defunción es, pues, la constancia o certificación que un funcionario público de la administración regional hace acerca de un hecho biológico, la muerte, con base en la exposición del declarante o compareciente, de la fe dada por los testigos y de la certificación médica de la muerte (ésta cuando es posible en el período estudiado). Este documento es una verdad jurídica, porque nadie está civil y legalmente muerto si ese hecho no está certificado y registrado por la primera autoridad civil de la parroquia o del municipio; por supuesto es una verdad legal hasta tanto no se demuestre lo contrario, es decir, se haga una rectificación de partida. A diferencia de la partida de matrimonio, en la que el funcionario certifica haber tomado y escuchado, de modo directo, de los contrayentes el consentimiento para ese acto y haber declarado un nuevo estado, las

partidas de nacimiento y de muerte se basan en el testimonio de terceros, y a esta declaración o manifestación de los hechos expuestos (que alguien nació o murió) es a la que el funcionario certifica como verdadera. En otras palabras, hemos señalado uno de los parámetros tipológicos fijados por van Dijk (1980), que consiste en describir la función discursiva del texto en cuestión.

Por otro lado, el corpus de esta investigación se inicia a escasos ocho años de haberse promulgado que, a partir del primero de enero de 1873, el Estado venezolano asumiría el control en el registro del nacimiento, matrimonio y la muerte de la población venezolana. En efecto, el Presidente Antonio Guzmán Blanco firmó el primer decreto de ese año mediante el cual la organización del Registro del Estado Civil ya no sería reservada a la Iglesia, que lo hacía desde tiempo de la Colonia. Luego, este decreto es recogido en el Código Civil del 20 de febrero de ese año.

Las partidas con las que se trabajó se vieron regidas por tres Códigos Civiles, a saber: el Código del 10 de diciembre de 1880, él del 19 de mayo de 1896 y el promulgado el 9 de abril de 1904, vigente hasta 1916, (Ministerio de Relaciones Interiores, 1943).

2. Metodología

Como las partidas constituyen uno de los documentos de las fuentes proto-estadística de la Demografía Histórica (Santana y Pérez, 1986: 118-123), se trabajó con tres décadas siguiendo la recomendación metodológica de la disciplina antes mencionada, porque durante ese lapso mínimo se pueden apreciar cambios a nivel político, cultural, social como afirman García (1995, p. 28) y Hollingsworth (1969, p. 190) y, añadimos nosotros, cambios textuales.

En la Prefectura de Guasipati, Estado Bolívar, se revisaron los libros de defunción más próximos al año de 1873. El libro registrado más cercano se inicia en 1881. A partir de allí se continuó hasta cubrir treinta años, que se distribuyeron así: primera década (1881-1890) con 682 actas; el siguiente decenio (1891-1900) con 432 y los últimos diez años (1901-1910) con 477 documentos mortuorios. Sin embargo, se trabajó con un total de 24 libros, porque en la Prefectura de Guasipati no estaban los libros de seis años: 1884, 1886, 1890, 1892, 1894 y 1895; correspondientes los tres primeros a la primera década y los tres últimos al segundo decenio.

A este corpus formado por 1.591 partidas de defunción, se le aplicó el modelo tipológico textual de van Dijk (1980), que se compone de tres niveles. El primero de ellos, es el semántico, formado por la macroproposición; ésta consiste en una proposición (sujeto y predicado) que resume a un conjunto de oraciones en un tema.

El nivel formal está constituido por la superestructura, la cual es un esquema abstracto del texto, o sea, las divisiones del contenido proposicional que constituyen la estructura. Estas partes deben ser expresadas en categorías temáticas, que fijan la disposición externa del discurso.

El último nivel es el funcional; aquí interesa la intención ilocutiva tanto de las diferentes macroproposiciones como del discurso global; la función global ya fue expuesta.

Primero se aplicó estos tres niveles a los artículos que fijan cómo han de elaborarse el acta de defunción. Como los tres Códigos Civiles señalados no varían en lo referentes al Registro Vital, se trabajó con el de 1880 (Ministerio de Relaciones Interiores, 1943). De la lectura de los artículos 395, 397 y 425, se extrae lo que podríamos llamar ***el modelo ideal de partida de defunción***, por cuanto indica la estructuración exigida por la ley. Los dos primeros artículos son válidos para todas las partidas (*Título XII De los registros del estado civil / Sección I Disposiciones generales*) y el último es específico para la de defunción (*Sección IV De las partidas de defunción*); estos tres artículos se encuentra citados en las primeras páginas de todos los libros mortuorios. Este modelo ideal (MI) se indica a continuación y será compulsado, posteriormente, con los modelos predominantes de cada década:

Esquema Textual del Modelo Ideal (MI)

Superestructura	Macroproposición	Número del Artículo
A. Información de la ubicación espacio-temporal.	1. Contiene (1.1) el año, mes, día y (1.2) lugar del acto registrado.	Art. 395.
B. Información del declarante.	2. Contiene (2.1) el nombre, apellido, (2.2) edad, (2.3) profesión y (2.4) domicilio del declarante.	Art. 425.

C. Información del difunto.	3. Contiene (3.1) el lugar, día, la hora de la muerte; (3.2) nombre, apellido, (3.3) edad, (3.4) profesión y (3.5) domicilio; (3.6) el nombre y apellido del cónyuge vivo o no; (3.7) nombre y apellido de los padres del difunto (3.8) y domicilio.	Art. 425
D. Información de los testigos y firmas.	4. Contiene (4.1) los nombres y apellidos de los testigos, (4.2) la conformidad con el acta leída (4.3) y la rubrica de los funcionarios (primera autoridad y secretario), el declarante y los testigos; (4.4) se debe decir porqué alguien no firma.	Arts. 395 y 397.

3. Resultados

En la primera década, se encontró el siguiente modelo:

Modelo de la Primera Década (M1D) (Las actas citadas fueron copiadas textualmente del original)

[1]*Hoy dos de Enero de mil ochocientos ochenta i uno vino/2/ José Marcial de este vecindario, jornalero, mayor de veintidos años,/*/soltero i dijo:/3/ ayer a las 8 pm falleció en esta población la (A) Epifamia Zaragoza de veinte años* De edad, casada dedicada a los oficios propios de su sexo i/**/natural del *Distrito San Felix en el departamento Guzmán Blanco. Se ignora quienes eran Sus padres y /***/ murió al parecer de fiebre sin asistencia médica;/****/es* Todo cuanto se pudo saber.

[4] Firma (Primera Autoridad) Firma (El Secretario)

Como puede observarse, este formato tiene las siguientes características:

- Los datos de fecha se indican, pero no así la información del lugar.
- Los datos del declarante están completos.
- Los datos del difunto están también completos, aunque no se indica la identificación del esposo (3.6).
- La macroproposición cuarta se reduce a la firma de la Primera Autoridad y su secretario. Por ello:
- El declarante o compareciente no firma.
- No hay testigos, y, por ende, no firman.
- En el cierre no se incorpora la formula jurídica de haber leído el acta y estar conforme.
- Además, se incorpora unas informaciones no establecidas: *[*]* el estado civil del declarante; *[**] el lugar de nacimiento del difunto* y *[***] la* causa de muerte y si se contó con asistencia médica, y a veces se añade el nombre del médico o el del empírico. Estos tres datos serían los números 3.9, 3.10 y 3.11, respectivamente.
- Se añade una fórmula no mandada: *[****]* "es todo cuanto se pudo saber" o "que es cuanto sabe"; la cual será predominante en esta década; formaría parte de la macroproposición número cuatro.

En el segundo decenio, tenemos este modelo :

Modelo de la Segunda Década (M2D)

(N° del acta y sello)

[*****] José María Ramos, Jefe Civil de la Parroquia Guasipati, Capital del Territorio Yuruari hago constar que[1] hoy siete de Enero de mil ochocientos noventa y uno se ha presentado antes este despacho[2] el Cdmo. Ramón Rodriges de cesenta y un año de Edad casado y de profesión criador y vecino de esta Ciudad y manifestó:[3] Anoche a las 8pm falleció en esta Cdad de en esta Cdad de desintería según el empírico Alejo Valles El adulto José Manuel Rodriguez de veinte y nueve años de edad soltero, de profeción criador, natural de Upata, hijo natural de Florencia Rodriguez.[4]Terminó, se Le leyo, dijo estar conforme y firma

[4] Firma (El Jefe Civil)

Firma (El secretario General)

Firma (El denunciante)

Firma (Testigo 1) *Firma (Testigo 2)*

Hay dos hechos diferenciadores en este modelo con respecto al otro estudiado, a saber:

- Los testigos firman pero no se identifican sus nombres y apellidos; también firma el declarante.
- Casi desaparece la fórmula "es todo cuanto sabe".

Se observa un notable contraste con el MI:

Se identifica a la primera autoridad con su nombre, apellido y el cargo que desempeña, y además, se indica el lugar, de acuerdo con *[*****]*. Por esta razón, se deberá reformular tanto la superestructura A y como la macroproposición 1, en estos términos:

Superestructura	Macroproposición	Número del Artículo
A. Información de la autoridad.	1. Contiene (1.1) nombre y apellido de la autoridad, (1.2) el cargo que desempeña; (1.3) el año, mes, día y (1.4) lugar del acto registrado.	No está fijada por el Código Civil, salvo los datos (1.3) y (1.4) en el Art. 395.

En la última década, se tiene este formato:

Modelo de la Tercera Década (M3D)

(Nº del acta y sello)

[1] Juán de Jesús Blanco, primera autoridad civil del Distrito Roscio,

Sección Yuruary, Estado Bolívar, hace constar: que hoy siete de enero de mil

Novecientos diez se compareció ante este Despacho,[2] el Ciudadano Julián

Gutierres, mayor de edad, casado, vecino y comisario ordinario de la Matanza,

Y manifesto: [3] que ayer, a las once de la noche, falleció en esta capital una niña hembra María Alejandrina, de tres años de edad, hija natural de Carmen Martínez, natural del Municipio "El Callao" y murió a consecuencia de fiebre, sin asistencia médica.[4] Fueron testigos de esta acto, los ciudadanos José Gabriel Lanz Valera y Alejandro González. Terminada y leída la presente acta a las personas que deben suscribirla, el declarante conforme y firman. ------- El Jefe Civil--- Juán de J. Blanco------El exponente-----Julián Gutierres------ Testigo---J.G: Lanz Valera----Testigo------Alejandro González-----El------ Secretario-----Amador González-------

Firma (Jefe Civil) *Firma (Exponente)*

Testigo (Primero) *Testigo (Segundo)*

Firma (El Secretario)

En esta último período, se observa que es un formato consolidado:

- Todos los datos añadidos se mantienen: identificación de la autoridad, estado civil del declarante, lugar de origen del fallecido, causa de muerte y asistencia médica.
- Asimismo, se mantienen los eliminados: datos del cónyuge cuando se trataba de un difunto casado.
- En el tercer modelo, a los datos del difunto se le añade si sabía (o no sabía) leer y escribir. Sería el dato (3.11).
- Antes de señalar los actos de lectura y de firma, se lee: "Se ordenó darle sepultura cumplidas las horas de Ley", sobre todo en los tres primeros años de este decenio, que podría ser rotulado como (4. 5)

Se puede también observar estas particularidades en todas las décadas:

1. En el M1D se dejan unas líneas vacías al comienzo en oposición al artículo 396, pero ya en el M2D el acta se inicia en la segunda línea y este hecho se consolida, aun cuando hay casos contrarios.

2. A partir del M2D se reserva la primera línea al número del acta y al sello oficial; aunque pocas actas del decenio anterior lo presentaban.

3. Se usan guarismo y abreviaturas; éstas son (A), "adulto/a"; (P), "Párvulo/a"; "Cdmo/a", "ciudadano/a", y "Cdad", "Ciudad"; contradiciendo el artículo 396.

4. En la primera década, cuando se identifican los testigos son llamados "ciudadanos", aunque no firmen. Ya en el M2D se hace frecuente este hecho.

5. Al declarante se le llama "ciudadano" a partir de la segunda década.

6. Hay una progresiva riqueza en el uso de las palabras: de "vino fulano", se pasó en la segunda década a "se ha presentado" o "se presentó" hasta llegar al vocablo "compareció" en la última; así también del uso del verbo "dijo" (el declarante) en los diez primeros años se pasa a "manifestó" o "expuso" en los veinte años restantes.

7. La identificación de los progenitores está ligada al grado de consanguinidad: cuando aparece el nombre del padre es hijo legítimo y de no ser así es hijo natural. Y el domicilio (3.8) sólo aparece cuando el declarante es uno de los padres y se debe indicar la residencia de aquél; de lo contrario, no se registra.

8. A partir de la segunda década se consolida el señalamiento de porqué no firma el declarante.

9. En el último modelo, las firmas, por lo general, están separadas y no superpuestas como es frecuente en los otros modelos.

Estas características pueden ser ubicadas en el nivel de la microproposición, llamado también sintáctico. Éste da cuenta de lo superficial del texto, el cual puede señalar, en el caso de las partidas de defunción, información relevante a fin de formarse una idea más globalizadora de la evolución textual de las partidas mortuorias.

4. Conclusiones

A. Textuales

A lo largo de las tres décadas las cuatro superestructuras permanecen estables. Sin embargo, el segundo modelo (M2D) enriquece la superestructura A y la macroproposición Nº 1 al identificar a la autoridad; en otras palabras, las cuatro superestructuras se

mantienen y el orden de ellas, también: las partidas siguen el esquema del componente formal diseñado en el MI, porque como señala van Dijk (1992) el discurso jurídico tiene "una forma fija, jurídica, convencional extremadamente precisa" (p. 24). Y a diferencia de las sentencias, la partida es un discurso cerrado.

También, la función es constante. El propósito global es el de certificar que civilmente alguien ha muerto; mientras que la intención de las cuatro macroproposición es de dar como veraz los datos registrados. Tanto el objetivo global como el secuencial se desprenden de un mismo tipo de acto de habla, el aseverativo.

El nivel semántico es el que más sufre cambios al añadirse o quitarse datos y también en el orden de ubicarlos. Se percibe una progresiva consolidación de las macroproposiciones: en la primera década están consolidados los datos del declarante y del difunto; en la siguiente, se fortifica la información de la autoridad y en la última se cristaliza la información de los testigos y las firmas: entonces, hubo una tendencia a regular los contenidos macroproposicionales. Estos contenidos semánticos son descripciones de los diferentes involucrados en el acto registrural. Los datos son segmentos que guardan relación porque están referidos a una de esas personas, es decir, son propiedades de ellas (Sánchez, 1992 y 1993). A pesar de los cambios en la ubicación de los datos (pero dentro de una macroproposición específica), se observa una notable coherencia; incluso en las actas de apenas cinco líneas de las dos primeras décadas, sobre todo en el primer decenio. La insuficiencia de datos no implica incoherencia global ni lineal.

La ubicación secuencial de las superestructuras y las macroproposiciones implica una injerencia directa del nivel sintáctico en esos dos, formal y semántico (van Dijk, 1990, p. 68). Las oraciones se disponen unas seguidas de las otras. La diagramación gráfica de la partida consta de dos partes, a saber: el cuerpo y las firmas. A su vez, el cuerpo, que es un solo párrafo, está formado por dos grandes grupos de oraciones. El primero se inicia con el nombre y el apellido específico de la autoridad y finaliza con el último dato del difunto, pasando por las especificaciones del declarante. El otro grupo oracional se destina a la identificación de los testigos, a la fórmula jurídica de estar conforme con el contenido del acta, señalar porqué no firma el compareciente y repetir los nombres y apellidos de todos los involucrados. Este orden

secuencial es más frecuente en la primera y última década; en el primer caso, muchas actas son muy cortas y por eso no permiten la división en dos o tres párrafos (de hecho hay hasta tres partidas en una sola hoja), como sucede con las partidas de la segunda década; en la última este predominio secuencial (un solo párrafo) se debe tal vez a una interpretación del artículo 396, que parece sugerir esa secuencia oracional. [1] En todo caso, esto se explicaría también por las razones citadas anteriormente de van Dijk.

Los modelos citados implican que hubo otros formatos; incluso el M1D se encuentra en el último decenio: ningún período fue "puro". En el nivel microproposicional, se observan cambios en el uso de palabras, en la caligrafía y en el uso de las normas ortográficas; en este nivel el estilo y la formación del escribiente parecen jugar un papel importante.

Por otro lado, si se compara el primer modelo con el último se puede afirma que éste es producto de una construcción textual que tardó

[1] De lo anterior se puede desprender una consecuencia teórica: la representación esquemática arbórea de la superestructura y la macroproposición parecen estar reservadas a discursos creativos, es decir, aquéllos en los cuales el emisor generaría un texto "original"; y de allí que tenga la libertad de no llenar todas las categorías superestructurales, aunque existen unas mínimas obligatorias, como demuestra van Dijk (1990) al describir las categorías de la noticia. El esquema arbóreo es jerárquico: hay casillas más importantes que otras; existe, pues, un grado de relevancia entre las proposiciones. La diagramación gráfica consiste en varios párrafos, formados por más de una oración. Por el contrario, la representación esquemática secuencial, entonces, se supedita a textos en los que el escritor se limita "mecánicamente" a llenar las categorías; no hay esfuerzo cognitivo de producción discursiva. El esquema secuencial es horizontal: la jerarquía de las categorías desaparece, porque todas son importantes. La partida es un discurso que se representa como un todo, como definitivo. En el nivel macroproposicional el emisor consigue cierta "libertad" (que se traduce en un descuido) al no llenar todas los datos solicitados. De manera provisoria diremos que este esquema cerrado no es exclusivo de las partidas, y, asimismo, se dice -tentativamente- que el tipo de texto llamado resumen de ponencia parece tener una representación secuencial (aunque quizás sea un texto más creativo y en él la "libertad" se traduce en "apuro y ponencia no finalizada"), como insinúa Kingland (1997) cuando se aproxima a la estructura textual de este tipo de texto académico. Un estudio cognitivo de la representación esquemática de la partida aportaría comprobación empírica a esta presunción.

treinta años. Esto implicaría que si sigue el estudio en otras décadas se hablaría de un patrón establecido.

B. Históricas

A la luz de la Demografía Histórica (Hollingsworth, 1983, y Santana y Pérez, 1986) las conclusiones discursivas pueden ser explicadas.

El largo proceso de construcción de treinta años para producir un acta completa y consolidada evidencia que el Estado no formó un personal al momento de quitarle la función registradora a la Iglesia. Hubo una especie de autoformación: la consolidación de la estructura textual se dio gradualmente: primero las categorías B y C (información del declarante y del difunto, respectivamente), luego A (información de la autoridad) y después D (información de los testigos y firmas).

La repetición de modelos o mejor la irregularidad en los formatos sugieren que había cambios constantes en los funcionarios públicos y cuando éstos regresaban a sus antiguos cargos repetían "su modelo". Las variantes caligráficas sustentan, en gran parte, esta aseveración. Al final del siglo del siglo XIX y ya en los inicios del siguiente, la caligrafía es más constante.

La primera década se puede calificar de "localista". El acta número 26 de 1881 demuestra en parte esa conclusión. En efecto, en ella, luego de la fecha e identificación del declarante, se lee: " dijo: que murió la comadre Simona Guzmán", y no hay más datos de la muerta. Es precisamente en este lapso donde hay una especie de "pereza por parte del funcionario", como dice Hollingsworth, (1983, p. 257), porque a veces no se escribe el nombre del difunto en el libro original (ese dato se localiza en las copias), el secretario no firma el acta con bastante frecuencia, a veces las de la edad se dejan a medio camino y pareciera que bajo la fórmula "es cuanto sabe" se trabaja menos.

La consideración de la primera etapa como localista no implica que las otras sea "regionalistas" o "universales", sino que los primeros diez años parecen haberse registrado bajo el criterio de lo familiar: como se conocen para que tanta información; recuérdese que Guasipati era una aldea entre 1881 y 1910 (Gómez, 1997), y, además, el domicilio se limita a decir "de esta vecindad" o "de tal población" sin indicar calle y número de la casa, porque estos datos eran vistos como una información irrelevante o redundante; asimismo, el dato (1.2) lugar del

acto registrado solo aparece en la segunda década. En otras palabras, en las otras dos décadas hay más conciencia de la importancia estatal de los registros vitales. Lo anterior se manifiesta en el hecho de que el cambio en la superestructura A y la macroproposición 1, insinuado en la primera década, se consolida en la siguiente.

La ausencia de varios datos se puede ver también como producto de la manipulación del declarante: por alguna razón no creía necesario aportar alguna información. Dicho de otra manera, también la formación ciudadana pasó por un proceso de asimilación. Bastaría con recordar que la frase "es cuanto sabe" es muy frecuente en la primera década y no en las otras, porque se ha hecho costumbre informar y suministrar al Estado los datos solicitados.

En dos casos las actas transcienden su verdad jurídica para dejar constancia de la verdad histórica; es decir, esas dos partidas, la Nº 18 y la Nº 26 1898, se pueden considerar como crónicas: narran un enfrentamiento armado. Al no haber otros medios más idóneos de conservación, el acta sirve para dejar constancia de los hechos políticos (Gómez, 1997, pp. 21-22). Se ha anotado esta característica especial, porque al sucederse en la segunda década sirve como argumento a la afirmación de que en ese lapso se percibe una mayor toma de conciencia en las cosas del Estado.

La presencia más constante, en las actas, de médicos, farmacéuticos, abogados y declarantes que firman podrían sugerir que la consolidación de la estructura textual no fue un hecho fortuito. Varios de esos profesionales ocuparon cargos en la administración pública regional y, en Guasipati, de secretarios principalmente; o, a veces, éstos eran los hermanos de aquéllos. Estos profesionales fueron formados y educados en el Colegio de Primera Categoría de Guayana, es decir, en la Universidad de Guayana. Su presencia es constante en los últimos doce años del lapso estudiado. No en vano la consolidación textual se produce en la última década.

Por último, es bueno recordar estas palabras de van Dijk (1992: 26) en virtud de este trabajo interdisciplinario:

> El estudio de la historia prácticamente no es otra cosa que una *ciencia histórica del texto* [bastardillas en el original], puesto que puede aclarar cómo diferentes tipos de textos han variado a lo

10

largo del tiempo y bajo qué condiciones políticas, sociales y culturales ha tenido lugar este cambio.

REFERENCIAS

Cabanellas, G. (1976) **Diccionario de derecho usual**. Buenos Aires: Editorial Heliaste.

Cabanellas, G. (1981) **Diccionario jurídico elemental**. Buenos Aires: Editorial Heliasta.

García P., A. (1995) **Los pobres de Caracas 1873-1907**. Caracas: Editorial Instituto Municipal de Publicaciones.

Gómez, I. (1997) **Perfil necrodemográfico de la población de Guasipati entre los años de 1881-1910**. Tesis de Grado inédita. Ciudad Bolívar: UNA.

Hollingsworth, T. (1983) **Demografía Histórica: Cómo utilizar la fuente de la historia para construirla**. México: Fondo de Cultura Económica.

Isenberg, H. (1987) "Cuestiones fundamentales de Tipología Textual". En Bernárdez, E. (ed.) **Lingüística del Texto**. Madrid: Arcos Libros.

Kingland, L. (1997) **Hacia una aproximación de la estructura textual de los resúmenes de ponencias**. Guatamare: XVI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de La Lingüística, Octubre, del 13 al 17. (Texto mimeografiado).

Ministerio de Relaciones Interiores (1943) **Leyes y decretos reglamentarios de los Estados Unidos de Venezuela**. Caracas: MRI. Tomo III

Sánchez, I. (1992) **Hacia una tipología de los órdenes del discurso**. Trabajo presentado para el ascenso a la categoría de profesor titular. Caracas: IPC.

Sánchez, I. (1993) "Coherencia y órdenes discursivo". En **Letras 50**. Caracas: UPEL-IPC.

Sánchez N., J. (1979) **El Colegio Federal de Guayana en la Casa del Congreso de Angostura**. Ciudad Guayana: Editorial Roderick.

Santana, C. y Pérez, H. (1986) **Los métodos de la historia**. Barcelona: Editorial Crítica.

Van Dijk, T (1980) **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1990) **La noticia como discurso**. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1992) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.

102

LINGUA AMERICANA

REVISTA DE LINGÜÍSTICA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES LITERARIAS Y LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DEL ZULIA
MARACAIBO-VENEZUELA

R V L A

REVISTA VENEZOLANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

INFORMACIÓN: RVLA - USB - Dpto De Idiomas Apartado 89000, Caracas

HACIA LA APROPIACION DEL LENGUAJE*

Alienación del pensamiento y extrañamiento de los individuos frente a su instrumento de comunicación.

Issis Garvett
Universidad Francisco de Miranda
(Coro-Falcón)

Para entender a profundidad el problema de las fallas que presentan los alumnos en la expresión oral y escrita de las ideas, así como sus limitaciones para captar lo leído, debemos ahondar en sus determinaciones fundamentales.

El desarrollo del lenguaje lleva implícito el desarrollo del pensamiento; y el sistema social y económico dominante, lejos de preocuparse por el hombre y su entorno, tiene como principio el máximo beneficio para el capital. Este debe incrementarse cada día y para ello, requiere de individuos pasivos que respondan como autómatas a las necesidades del mercado. No conviene, entonces, formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de construir un discurso propio, sino seres alienados que manejan todo el tiempo un lenguaje estereotipado.

Dentro del contexto familiar, se sustituye la conversación rica en matices por un diálogo entrecortado frente al televisor; y en las universidades, se impone cada día un enfoque tecnocrático que además de menospreciar las materias humanísticas, tiende al "formalismo" en el estudio de la Lengua y la Literatura. Ambas se presentan ante los alumnos como "fetiches" ajenos a lo que ellos sienten y piensan. Son "cosas" que tienen que "estudiar" y no vías que tienen los seres humanos para expresar sus ideas y sentimientos y

---

* **Experiencias de la Universidad Francisco de Miranda en la asignatura "Lenguaje y Comunicación". Coro - Estado Falcón.**

captarlos en los demás, a través del encuentro cara a cara, de la escritura o de la lectura de un libro.

Producción de conocimientos y su expresión en la lengua oral y lengua escrita.

La situación planteada exige un proceso liberador, y en la Cátedra de Lenguaje y Comunicación de la UNEFM, nos proponemos que el alumno utilice conscientemente su instrumento de comunicación. Consideramos indispensable que dentro de la institución universitaria se desarrolle la **producción de conocimientos** por parte de alumnos y profesores y que ésta se exprese en lengua oral y lengua escrita. Para acercarnos a esta meta, es necesario:

Desarrollar el pensamiento en cuanto elemento inseparable del lenguaje.

Destacar el papel activo del lector en la construcción del significado de los textos.

Desmitificar el proceso de escribir.

Pensamiento y Lenguaje

El hombre, como ser social es un ser lingüístico, y es fiel expresión del momento histórico vivido por la sociedad a la que pertenece, pues revela el grado de conocimiento y conciencia alcanzado acerca de los problemas fundamentales que le atañen. En este sentido, el proceso de alienación del pensamiento imperante en nuestra sociedad se expresa en el lenguaje a través de dificultades de comprensión, superficialidad en el planteamiento de las ideas, ambigüedades semánticas, imprecisiones léxicas, rupturas sintácticas y manejo de un lenguaje estereotipado.

Lectura y Producción de Conocimientos

Las teorías más avanzadas en cuanto al proceso de la lectura establecen la importancia del papel activo del estudiante en la construcción del significado de un texto escrito, en contra de la teoría conductista del estímulo-respuesta que ha estado en la base de nuestros programas educativos en las últimas décadas.

Dentro del proceso de construcción del significado de un texto escrito son muy importantes los "conocimientos previos" que tenga el alumno acerca del tema que está leyendo. En este sentido, es pertinente conectar al estudiante con su realidad, con su entorno socio-cultural y su cotidianidad. Así logramos que pueda elevarse conscientemente a las esferas más abstractas y lejanas del saber. La relación profunda y auténtica con su entorno le prepara para un encuentro con lo universal en el que lejos de perder su autonomía e identidad, se le reafirma el valor de lo propio por el conocimiento del carácter histórico de los hechos culturales y sociales.

Desmitificación del Proceso de Escribir.

Dentro de la institución escolar, la escritura aparece como el instrumento a través del cual los alumnos deben demostrar que poseen un conocimiento en las diferentes asignaturas; pero su uso, en la mayoría de los casos reproduce fielmente lo leído y aprendido compulsivamente. Lejos está de concebirla como un recurso para objetivar su pensamiento en un discurso organizado y coherente, plasmar su interioridad y expresar sus sentimientos en toda la variedad de contradicciones, dudas, angustias, alegrías, etc. La lengua escrita aparece como privilegio de una elite de intelectuales capaces de manejar un código que requiere de un elevado nivel de abstracción y logicidad.

Se trata entonces, de lograr la apropiación de la escritura por parte de nuestros estudiantes para fortalecer su desarrollo intelectual y afectivo. No nos proponemos, por supuesto, que se conviertan en "escritores", pero sí que exploren sus posibilidades expresivas.

Consideraciones Didácticas

El enfoque que seguimos hace indispensable introducir algunas modificaciones en materia de didáctica: los temas a tratar, los procedimientos de evaluación, el espacio donde se desarrolla el proceso y el tiempo requerido para realizarlo

Tema: Se habla y escribe con propiedad acerca de lo que se conoce y se siente profundamente. La autenticidad de un texto escrito es algo que se deja colar entre las palabras y las líneas, y el lector la percibe en el desarrollo y organización de las ideas, el sentido de las

palabras, la construcción de oraciones y la conformación de párrafos. De aquí se desprende que las temáticas desarrolladas por los estudiantes deben partir de su realidad, de sus vivencias primeras, experiencias, experimentos previos, lecturas y todo aquello que pueda despertar su interés y estimule sus necesidades de comunicación.

Evaluación: Esta nueva perspectiva exige una modificación de las relaciones educador-educando. Las relaciones verticales, que producen situaciones de dominación por parte de un maestro poseedor del conocimiento y un alumno desprovisto de él, deben ser sustituidas por un esquema donde ambas partes asuman la producción de conocimientos como un hecho colectivo y donde tengan cabida el error y la rectificación.

Se escribe para alguien, y en este caso, los trabajos deben escribirse para el grupo y no sólo para el profesor. Los compañeros de clase y el docente son los evaluadores de la expresión de ideas, construcción de oraciones, uso del léxico y demás aspectos que puedan ser detectados a través de la lectura de los textos frente a todo el grupo o pequeños equipos de trabajo. Es así como la evaluación deja de tener un carácter punitivo y adquiere un verdadero sentido constructivo; pues las observaciones y comentarios a los escritos y exposiciones orales constituyen una vía para enriquecerlos y perfeccionarlos.

El borrador de trabajo como instrumento metodológico refleja el proceso continuo y real de la elaboración de un texto. Este requiere modificaciones sucesivas en cuanto a planteamiento de ideas, precisión de conceptos y adecuación a los códigos de la lengua escrita.

Espacio y Tiempo: El lugar y el tiempo para realizar los trabajos no pueden circunscribirse a los muros escolares y al horario de clases. Es necesario un proceso de ideación, maduración y ejecución y esto exige muchas horas de trabajo. Por ello se hace indispensable continuar en la casa el trabajo iniciado en el aula, a los fines de lograr textos densos, bien meditados y no hechos a la ligera.

Partimos del supuesto de que el lenguaje es "trabajo", y por ende, es el producto de un proceso. En consecuencia, la temática a desarrollar en las pruebas presenciales debe estar referida a los

puntos o temas previamente discutidos en clase o escrito por los estudiantes.

Práctica Pedagógica

- Iniciamos el curso con una prueba diagnóstica que incluye:

1) Elaboración de un relato sobre experiencias, anécdotas, vivencias, intereses y aficiones del estudiante, para facilitar su introducción en el manejo de la lengua escrita.

2) Escritura de un comentario o un resumen, partiendo de la lectura de un texto o el análisis de un gráfico.

- Lectura de la prensa y discusión acerca de temáticas abordadas en artículos de opinión, para desarrollar el análisis y fortalecer la crítica.

- Exposiciones orales por parte de equipos de alumnos sobre temáticas actuales y, de ser posible, ligadas directamente a la realidad de los estudiantes.

- Descripción e interpretación de caricaturas, afiches, cuñas publicitarias, etc.

- Escritura de artículos de opinión.

- Redacción de un resumen y un comentario del mismo texto.

- Trabajos escritos de "Lectura Creadora" de un texto literario para convertir al alumno -lector pasivo en personaje, crítico, colaborador, polemista, observador, testigo e incluso en el propio autor

- Algunos profesores han ensayado los talleres "Mis conocimientos y Práctica de un Oficio (Mi Oficio Lateral)" y "Acercamiento al Arte".

BANCO DEL LIBRO

INSTITUCIÓN DEDICADA AL DESARROLLO, ESTUDIO, EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA LITERATURA PARA NIÑOS

Centro de Información y Documentación
Centro de Estudio y Promoción del Libro Infantil y Juvenil
Librería Especializada
Talleres de capacitación
Servicio de canje
Club de Novelas
Exposiciones, ferias, actividades recreativas
Asesoria en la instalación y uso de recursos para la promoción de la lectura en comunidades rurales y urbanas

Avda. Luis Roche - Altamira Sur (2637728 - Fax 2633621)

Todas las promociones en este ejemplar de CLAVE son absolutamente gratuitas

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO EN LA TERCERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Neudys M. Rada B.
UPEL-IPC

La enseñanza de la lengua tradicionalmente se asociaba a la conceptualización y memorización de términos. En las clases de castellano, se hacía mayor énfasis en el tratamiento de la morfosintaxis a través de la definición de categorías gramaticales (sujeto, verbo, adjetivo y adverbio, entre otros). De igual manera, la ortografía constituía el centro de atención al momento de evaluar la producción escrita de los estudiantes.

Actualmente, a pesar de los numerosos estudios enfocados hacia una nueva visión de la enseñanza de la lengua, basada en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, muchos contenidos relacionados con esta área se continúan trabajando en el aula bajo esta perspectiva tradicional.

En este sentido, Cassany, Luna y Sanz (1994) señalan que "los alumnos acaban identificando la lengua con el libro de texto o la gramática, con las reglas de ortografía que los llevan de cabeza y en definitiva, con una asignatura escolar".

Para Wagner (1989, p.19) el objetivo fundamental y primario de toda enseñanza del castellano es el desarrollo de las destrezas o habilidades lingüísticas básicas. En el programa de estudio de la tercera etapa de Educación Básica se señala que la asignatura Castellano tiene como objetivo continuar con el desarrollo de las destrezas adquiridas en las etapas anteriores, en función de las cuatro áreas: hablar, escuchar, leer y escribir, con la finalidad de que el alumno mejore las competencias básicas en cada una de ellas, trabajándolas en forma interrelacionada en el aula de clase.

En este orden de ideas Cassany, Luna y Sanz expresan que "la didáctica de las habilidades lingüísticas en clase debe ser integrada. El desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión tiene que

ser equilibrado. Sería absurdo e irreal trabajar cada habilidad en forma aislada y al margen de las demás."

Basada en el desarrollo integrado de estas cuatro áreas o habilidades, surge la siguiente estrategia didáctica con la finalidad de desarrollar la comprensión de la lectura del discurso argumentativo, en 9no grado de la tercera etapa de Educación Básica.

Para la elaboración de la misma, en primer lugar, se seleccionó en el programa de castellano el objetivo específico; 2.3 (criticar la información obtenida en libros complementarios, de referencia y en prensa diaria). Se tomaron como contenidos a trabajar: expresión oral, entonación, expresión escrita, comprensión de la lectura, la mancheta como información de la prensa, refranes usados en Venezuela.

La estrategia se diseñó partiendo de tres aspectos: fase, contenido y actividades.

En la fase de motivación se centra la atención en la expresión oral, a través de una conversación sobre un proceso electoral que puede ser cualquiera en nuestro país, o bien otro tema de interés para los alumnos. Luego se hace una breve descripción del sistema democrático de Venezuela, para ubicarlos en el contexto histórico-político del país. También se confronta el sistema democrático y la dictadura.

Con tal fin se utilizará la técnica del panel (como actividad de expresión oral), y para ello se seleccionarán cuatro alumnos, los cuales deberán investigar sobre el tema a tratar. Es suficiente que un solo grupo aborde una actividad de expresión oral estructurada. En futuras oportunidades los demás realizarán otras en diferentes contenidos.

Posteriormente, el docente efectuará una serie de preguntas:

1. ¿Cuáles son las características de la democracia?,
2. ¿Cuáles son las características de la dictadura?,
3. ¿En qué se diferencian los dos sistemas?
4. Tomando en cuenta las características de la democracia y la dictadura, ¿Cuál de los dos sistemas prefieren?. ¿Por qué?.

Dentro de los materiales seleccionados para el desarrollo de las otras actividades, se cuenta con artículos de prensa, manchetas y [illegible] dividirá en [illegible]

Para la primera actividad, los alumnos se organizarán en pequeños grupos que recibirán dos artículos de prensa. Harán una lectura silenciosa, luego una oral, y se seleccionará tres de ellos, para que lean el artículo: ¡Qué elecciones tan chimbas!, y dos para el artículo: ¿Dónde está la reafirmación de la democracia?

Posteriormente, se les hará una serie de preguntas para desarrollar la comprensión de la lectura.

1. ¿Qué relación hay entre el título y el contenido de cada artículo?,
2. ¿Por qué creen ustedes que hubo un alto índice de abstención en el pasado proceso electoral?,
3. ¿Cómo fue la intervención de los medios de comunicación social?
4. ¿Cómo fue la actuación del Consejo Supremo Electoral?.

Después, los alumnos elaborarán un cuadro comparativo utilizando los artículos de prensa. Para guiarlos, se les indicarán los parámetros que deberán tomar en cuenta: a) Corrupción electoral, b) Situación política del país, c) Índice del abstención, d) Ausencia de líderes y e) Manipulación de información.

Como actividad de expresión escrita, los alumnos realizarán una breve crítica relacionada con los artículos leídos, partiendo de la presentación por parte del docente de un mapa de conceptos de ¡Qué elecciones tan chimbas!. Los alumnos redactarán un texto tomando como referencia la información contenida en cada uno de los nudos del mapa, la cual deberá ser ampliada con un mínimo de dos oraciones más.

En la segunda parte, el docente discutirá con los alumnos sobre las partes del periódico, haciendo énfasis en la mancheta. Utilizará como recurso tres manchetas que serán presentadas en un rotafolio: "Ellos son blancos y se entierran", "Se están ensuciando los votos blancos" y "Un buen consejo para un mal Consejo". Luego, realizará preguntas relacionadas con el contenido de las manchetas, para destacar la importancia del contexto, para destacar la importancia del mismo en el acto comunicativo 1) ¿Qué relación hay entre: "Ellos son blancos y se entierran" y "Se están ensuciando los votos blancos"?. ¿De qué manera se relacionan con el proceso electoral?, 2) ¿A qué se refiere

Un buen consejo para un mal Consejo"?. 3) ¿Cómo relacionarían las manchetas anteriores con "Un buen consejo para un mal Consejo"?.

Posteriormente, partiendo del análisis de "Ellos son blancos y se entierran", los alumnos conversarán en torno al uso que se les dan en Venezuela a los refranes y sobre la manera como son empleados para reflejar la problemática del país.

Para comenzar con la tercera parte de las estrategias, el profesor entregará un material impreso, el cual contendrá varios refranes:

1. El que nace barrigón ni que lo fajen chiquito.
2. Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
3. Árbol que nace torcido jamás su rama endereza.
4. El que a buen árbol se arrima buena sombra lo cobija.
5. El muchacho que es llorón y la mamá que lo pellizca.
6. Nadie sabe lo que tiene hasta que lo pierde.
7. Del árbol caído todos hacen leña.
8. La masa no está pa`bollo.
9. Una mentira dicha mil veces se convierte en verdad.
10. Poco a poco se anda lejos.
11. No importa que el sol se oculte, que el viento seca la ropa.
12. Entre bomberos no se pisan la manguera.
13. El que mucho abarca poco aprieta.

Después se seleccionarán algunos alumnos para que hagan la lectura oral del material. El docente realizará preguntas con la finalidad de trabajar:

El nivel fonológico.

1. ¿Qué se puede decir de la pronunciación de los refranes,
2. ¿Dónde se hace una primera pausa?,
3. ¿Es igual la pronunciación antes y después de esta pausa?,
4. ¿Qué pasa si sólo pronunciamos la primera parte del refrán?.

El nivel semántico

1. ¿Cómo se relacionan los refranes con el contenido de los artículos de prensa?
2. ¿En cuál(es) refrán(es) se refleja(n) cada uno de los siguientes aspectos?: la abstención, el fraude electoral, la actitud de los

candidatos, la Causa R, el Consejo Supremo Electoral, la mala organización del proceso electoral.

Para responder a esta pregunta, el docente entregará un material impreso, el cual contendrá un pareo relacionado con los refranes y el proceso electoral. Los alumnos podrán asociar por ejemplo, el refrán: "Del árbol caído todos hacen leña" con el Consejo Supremo Electoral y el refrán: "Nadie sabe lo que tiene hasta que lo pierde" con los partidos políticos (Causa R).

De esta manera, cada uno de los aspectos del proceso electoral (o cualquier otro tema trabajado en clase) podrá ser asociado con un refrán.

El nivel sintáctico

1. ¿Por qué en el refrán "Ellos son blancos y se entierran" se colocó la palabra entierran?. ¿Qué otras palabras colocarían ustedes ahí?. ¿Por qué las seleccionaron?. En este caso los alumnos podrán responder con palabras como: insultan, amenazan, contradicen. El docente podrá determinar así, si los alumnos identifican el verbo como categoría gramatical.

2. ¿Qué palabras quitarían y cuáles incluirían en los siguientes refranes para cambiarlos y relacionarlos con la mancheta "Ellos son blancos y se entierran" y el proceso electoral?

a) Entre bomberos no se pisan la manguera
b) El que mucho abarca poco aprieta
c) Poco a poco se anda lejos.

Para responder, en el refrán "Entre bomberos no se pisan la manguera", los alumnos podrán cambiar el adverbio **no** por el adverbio **sí,** del mismo modo, el refrán "El que mucho abarca poco aprieta" lo podrían cambiar por expresiones como: "el pez más grande se traga al más pequeño", "el que más tiene más puede", "el que mucho abarca se queda con todo". Así, se trabajará con otra categoría de palabra como por ejemplo, el verbo (en este caso abarcar, quedar, tener, tragar).

Se ejercitará la sintaxis a través de las categorías de palabras: verbo, sustantivo, adjetivo y otras; sin hablar de esta terminología, sino como una categoría propia de la competencia lingüística.

De esta forma en la tercera parte, se usará básicamente el Español de Venezuela, a través de los refranes y la manera como se emplean, para relacionarlos con hechos o situaciones, como por ejemplo un proceso electoral.

Para la fase de cierre, el docente puede realizar una evaluación con los contenidos trabajados presentándoles a los alumnos un texto argumentativo y elaborando preguntas en función del desarrollo de la comprensión de la lectura y la producción escrita.

Como puede observarse, en esta estrategia cuya finalidad es facilitar la comprensión del discurso argumentativo de 9no grado de la tercera etapa de E.B., se demuestra que los objetivos y contenidos del programa de lengua, no necesariamente tienen que desarrollarse sólo con el libro de castellano sino que el docente puede y debe diseñar estrategias que le permitan trabajar de una forma integrada los objetivos del programa, relacionándolos a su vez con otras asignaturas. En el caso particular de la estrategia presentada se escogió un objetivo que permitió ejercitar las cuatro habilidades lingüísticas básicas y también objetivos de otras asignaturas, como, por ejemplo, Formación Ciudadana.

Para concluir, se puede decir que esta estrategia se enmarca dentro de los llamados enfoques comunicativos, ya que, como lo explican Cassany , Luna y Sanz (1994, p.86) el objetivo fundamental de estos enfoques no es aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con su lengua, a través de clases activas y participativas en las que practiquen los códigos oral y escrito, con ejercicios verosímiles de comunicación, utilizando textos completos y una lengua contextualizada con su entorno y realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D.,Luna y Sanz (1994) **Enseñar Lengua**. Barcelona: Editorial Graó.

Ministerio de Educación de Venezuela (s/f) **Programa de Estudio y Manual del Docente. Tercera etapa de Educación Básica. Asignatura Castellano y Literatura**. Caracas:.

Villegas, C (comp.) (1994) **Estudios de Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna**. Caracas: ASOVELE..

Wagner, C. (1989). **Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos**. Chile: Andrés Bello.

ANEXOS: Artículos de prensa

1) **¿ Dónde está la reafirmación de la democracia?**
Por Luis Fuenmayor Toro

Mentiras. Puras mentiras lo que la mayoría de los medios de comunicación social y en especial la televisión pretenden hacernos creer con relación a las elecciones recientemente celebradas. No fue ninguna maravillosa gesta social ni mucho menos demostró que el pueblo quiere la democracia representativa. Eso que nos repiten a diario periodistas y locutores de los canales de televisión no es sino pura y simple manipulación de la opinión pública. No estamos en presencia de la reconciliación nacional pregonada por una de estas damas comunicadoras de la mañana. Lo ocurrido no constituye ningún ejemplo de civismo ni tampoco tienen ningún significado los alardes del ministro Escobar Salón sobre la tranquilidad reinante y la no ocurrencia del golpe de Estado que algunos vaticinaban. Son para reírse las declaraciones del Presidente del Consejo Supremo Electoral, quien ahora habla como un Ramos Allup cualquiera. Otro tanto provocan las explicaciones de los distintos dirigentes de los partidos políticos, quienes utilizan cualquier argumento absurdo para demostrar que ganaron las pasadas elecciones. Da verdadera lástima el coro que les hacen periodistas de experiencia, quienes han olvidado aquello del deber de orientar con la verdad al público en general.

Lo cierto es que la gente no fue a votar. Hubo una gran abstención. Alrededor del 70% a nivel nacional y en sitios como Caracas, cercana al 80%. Esto no lo dicen con claridad; no dan cifras ni explicación ninguna sobre el fenómeno. A lo sumo la justifican diciendo que en Estados Unidos la abstención es alta, como si la discusión versara sobre eso. El pueblo no votó.

El pueblo que antes votaba no lo hizo y eso tiene que tener un significado o al menos una explicación. Y no se trata de que le hizo

caso al llamado de Chávez o de otros que vienen llamando a la abstención prácticamente desde el inicio del sistema mal llamado democrático. Las declaraciones de mi amigo Vladimir Villegas acusando al "chavismo" de la derrota de Aristóbulo Istúriz, son por lo menos una ligereza sin ningún vínculo con la realidad. Lamentablemente la dirigencia de la Causa R no se ha caracterizado por hacer análisis correctos de las situaciones políticas, tal y como se ha demostrado en la práctica.

Abstención, fraude, ineficiencia, desorden, compra de votos y represión, son los elementos claves de estas elecciones regionales. El partido del pueblo, ese que se supone que se recuperó, no obtuvo el respaldo ni del 10% del total de votantes inscritos. Sacó menos votos que en las elecciones presidenciales de 1993 y que en las regionales de 1992. Muchísimos menos votos que los obtenidos por Carlos Andrés Pérez en 1989. ¿Dónde está su recuperación entonces? ¿A qué tanta algarabía?. Incluso su triunfo en Caracas, el cual se produce en virtud de la abstención elevada ocurrida en la capital, está teñido por la negra sombra del fraude y de la compra de votos. Compra de votos en las filas de electores, la cual ocurrió en varios barrios caraqueños ante la mirada de muchos testigos. Ante la actitud complaciente de mesas electorales solamente constituidas por militantes adecos, tarjetones previamente sellados eran entregados para ser inmediatamente depositados en las urnas electorales. ¿Cuál es la gesta de la que debemos estar orgullosos entonces? ¿Dónde está la reafirmación de la democracia?

Otros partidos tampoco salieron triunfantes. Quedaron en peor posición que AD, ya que éste, en virtud de la abstención, del fraude y del trabajo de su maquinaria, logró obtener un número importante de gobernaciones y alcaldías, así como concejales y diputados a las asambleas legislativas. Copei sufrió una gran derrota, ya que obtuvo apenas tres gobernaciones y en una de ellas muy ayudado por otros partidos. Convergencia sólo obtuvo una gobernación, independientemente de que se adjudiquen la victoria hasta del estado Aragua. Este es un golpe mortal al proyecto equivocado del Presidente Caldera. El desastre esta vez también arrastró a Causa R, que pierde el Municipio Libertador y el estado Bolívar, este último baluarte histórico

de su desarrollo. En el caso del MAS, partido que aumenta en una sus gobernaciones y que obtiene triunfos en importantes alcaldías, se aplica a un análisis parecido al efectuado con AD, en lo que respecta a los votos obtenidos. En síntesis: el proceso lejos de legitimar la democracia representativa la ha deslegitimado aún más de lo que estaba.

El pueblo no cree en la vía electoral, hay un desencanto generalizado con los procesos electorales y esto ha sido manipuladamente excluido de los análisis. Todos los partidos perdieron en lo que respecta a respaldo de la población inscrita para votar. Esta abstención, que se viene produciendo e incrementando desde la segunda elección de Carlos Andrés Pérez como Presidente, está en consonancia con la explosión social del 27 de febrero del 89 y con el respaldo popular que obtuvieron los intentos golpistas del año La gente pide un gobierno que le resuelva sus múltiples problemas y que acabe con la corrupción y los politiqueros. No le importa si es o no democrático.

Últimas Noticias AÑO 55-Nº 21.743 CARACAS, 11-12-1995 – p. 52

EN RESPUESTA

2) **¡Qué elecciones tan chimbas!**
Por Agustín Blanco Muñoz

Lo ocurrido el 04D-95 impone una profunda reflexión. El acto convocado tenía como objetivo la elección de 6.208 "cargos de representación popular". En términos legales ese propósito se alcanzó. Pero lo importante es determinar cómo y quién lo hizo. Cerca del 80% de los 10 millones 338 mil convocados para participar en este acto se abstuvo de votar. ¿Qué fue entonces lo dominante? ¿La elección o la expresión de la voluntad de no querer, no estar dispuesto ni tener interés en elegir? Por primera vez la abstención alcanza tan altos niveles . Esto es algo que está planteado, pero no por ello deja de impactar la comprobación. El desgaste de las llamadas instituciones

políticas, en particular de partidos y dirigentes, el rechazo mayoritario a sus conductas y ejecutorias, han creado en el electorado un abierto espíritu de animadversión. La gente -para usar la expresión de LCR- se cansó de promesas farsantes y miserables. En propiedad puede decirse que las mayorías nacionales no quieren saber más nada de una política que sólo ha servido para apuntalar grandes intereses. Este cuadro ya estaba conformado para 1982, pero el 04F y el 27N crean un clima que sirve para reactivar algunas esperanzas. Quienes se levantaron contra el gobierno amplio profundamente despreciado fueron derrotados. Pero hay políticos que se solidarizan e identifican con esos movimientos y en particular con el primero. En ellos recae entonces una especie de representación de los golpistas. Hacia ellos se volcó la preferencia y la creencia de que se podía impulsar un movimiento que alcanzase las reivindicaciones que no lograron los alzamientos militares. Es de esta manera como esos "elogios" comienzan a sentirse entre los "nuevos salvadores".

El voto no legitimó la representación popular

Pero la obra realizada por estas personalidades en los cargos en los cuales les coloca la voluntad mayoritaria de los votantes, es francamente decepcionante. Estos dirigentes en ningún momento parecen haber tenido claro el origen -motivación de sus triunfos-. Lejos de verse como resultantes de un proceso que les impuso una misión se inclinaron más bien por la creencia en sus "indiscutibles e iniguales méritos". De allí que se sacara a recluir la siempre vigente interpretación individual-caudillista-provincialista de la historia. Esto hace posible que tenga un comportamiento apegado a los viejos y gastados lineamientos que la obra realizada no reporte mayores novedades. Es simplemente obras de burócratas que saben de populismo-clientelismo y demás vicios del llamado régimen democrático. Actuando de esta manera no se podía aspirar a ningún tipo de cambio. Y es por ello precisamente que estos gobernantes se colocan de espaldas a la voluntad que los elige. Y al no producirse la respuesta deseada el colectivo social aumenta sus reservas con la llamada democracia representativa en quien no ve figuras-líderes capaces de ejercer con honestidad y eficiencia la consabida representación. Y esto adquiere una mayor gravedad con el propio

desarrollo de la crisis económica. Frente a este monstruo se impone un comportamiento radicalmente distinto al exhibido hasta el momento. Por ello la reacción adversa de una gente que decide quitarle los poderes concedidos y darle la espalda a su "representación democrática". Para este colectivo está claro hoy que en este país tienen que producirse grandes acontecimientos. Nada explica o garantiza que esta payasada democrática se mantenga y se siga desarrollando. ¿Cómo admitir entonces que este colectivo tantas veces defraudado y burlado podía cuadrar con una nueva convocatoria para que diera aval y legitimidad a los "nuevos representantes populares"? La respuesta del 80% del electorado fue clara y terminante: la abstención. Esta es la expresión de una voluntad en la cual está presente la conciencia en unos casos y la emoción en otros, pero en ningún momento puede negarse que es un rechazo concreto específico, directo al régimen político vigente. La clase política sabía de la existencia y el crecimiento de este rechazo a la llamada democracia que se expresa en la abstención. Pero hasta el 04D-95 creyó que se trataba de un fenómeno controlable por las vías de la publicidad-manipulación. No llegó a prensar que se le podía escapar de su control. A la larga, sin embargo, esto fue lo que ocurrió.

La abstención y el crecimiento de la conciencia

A la hora de la convocatoria a las elecciones del 04D-95 se entendió como necesario instrumentar un mecanismo capaz de incidir en la conducta del colectivo para hacerle modificar su posible tendencia antivoto que es, en sí misma, una disposición adversa a la democracia. Para cumplir con esta tarea se afinó al máximo todo un programa de "manipulacontrol" a un costo de muchos millones. No es arriesgado afirmar que el aparato copulsivo-publicitario para inducir-obligar a la gente al voto no tiene precedentes en la historia del país. Los medio parecían estar permanentemente en cadena sirviendo el mismo y gastado discurso en favor del voto. Los organismos oficiales desde la Presidencia hasta los concejos municipales, las instituciones privadas, las Fuerzas Armadas, la Iglesia, las instituciones educacionales, las altas personalidades llamaron hasta la saciedad a cumplir con "el sagrado deber". Por ello, la respuesta de las tres cuartas partes del electorado fue impresionante. La millonaria publicidad, tuvo un efecto

contrario. Esto hace pensar en un crecimiento de la conciencia social y política que preocupa a las instancias del poder. De allí la inmediata alarma y declaración de emergencia. El 04D-95 no fue posible llevar al rebaño a las urnas electorales y buena parte de la asistente ve en el sistema un compendio de fraude-trampa. Esto explica las protestas y los "operativos soberanos militares" para garantizar la paz y el respeto al voto. Los paracaidistas salvadores cayeron en Lara, Bolívar, Zulia, Anzoátegui y caerán donde quiera que el escaso voto emitido ponga en peligro la estabilidad de lo que queda de la llamada democracia. El problema no es ya de ganadores o perdedores. La abstención es el problema central porque a nadie puede sostener que existe legitimidad para una democracia y unos "demócratas" que son rechazados por el 80% de los electores. Esto evidencia, una vez más, el desgaste-agotamiento-descomposición de este régimen. Por ello lo menos que puede decirse de las elecciones del 04D-95 es que fueron particularmente chimbas para el "orden democrático" vigente. Y "los triunfos" que se derivaron de allí son igualmente chimbos, en tanto decisión de minorías y fraude. Difícil concebir una verdadera democracia que se base en la expresión y voluntad de esas minorías y que niegue y desprecie las mayorías. En este punto de gravedad está la democracia representativa des-representada y, en consecuencia, tambaleante. Y la pregunta vuelve: ¿Cuándo es la cosa? ¿Es que se podrá controlar pacíficamente a esta gente que ha dicho que no quiere ni querrá democracia? Sancho estas fueron unas elecciones chimbas de una democracia igualmente chimba ¡y miserable!

Últimas Noticias AÑO 55- Nº 21.743 CARACAS, 11-12-1995 – p. 56

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

Annerys Pérez de Pérez
U.P.E.L.-I.P.C.

Este escrito intentará ofrecer una descripción de los procesos de "comprensión de la lectura" y "producción textual" a la luz de los enfoques actuales.

Nuestra intención no es proponer una conceptualización innovadora, sino más bien recoger los planteamientos básicos que, al respecto, han hecho los especialistas en el área. Todo ello con la finalidad de contribuir, de alguna manera, con la acreditación de la asignatura introductoria de la Especialización en Lectura y Escritura: Comprensión y producción de textos escritos.

Comprenderá, en primer lugar, una visión muy general de la comprensión de la lectura. Después se abordará lo relativo a la producción escrita. Finalmente se establecerá la conexión entre ambos procesos para justificar la necesidad de un entrenamiento simultáneo en estrategias de comprensión y producción textual.

La Comprensión de la Lectura.

Durante mucho tiempo las investigaciones sobre el proceso de lectura estuvieron centradas, básicamente, en la metodología de la enseñanza, hecho que originó serias polémicas en torno a los métodos propuestos.

El repunte de algunas disciplinas científicas que tienen el lenguaje como base común: la Psicolingüística, la psicología cognitiva, la teoría de la comunicación y la informática, generó un cambio en la orientación de las investigaciones relacionadas con la lectura.

La "querella de los métodos" es desplazada por nuevos enfoques de tipo cognitivo, psicolingüístico y de procesamiento de información, los cuales intentarán dar cuenta a nuevas interrogantes como: qué significa saber leer, cuáles son los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el proceso de lectura, cuáles son los factores que aceleran o retardan la comprensión de la lectura y,

fundamentalmente, motivarán el diseño de estrategias que favorezcan el aprendizaje y la enseñanza de la lectura.

En esta oportunidad nos referiremos, muy someramente a la primera interrogante: qué es leer, pues ha constituido el punto de partida de las investigaciones enmarcadas dentro de las nuevas tendencias. El resto de los planteamientos necesariamente serán abordados, pero tangencialmente.

Tradicionalmente el maestro asumía que "saber leer" consitía en el descifrado de letras y reconocimiento de palabras o grupos de ellas, en tanto que el significado era algo secundario.

En la actualidad, la concepción Psicolingüística revaloriza la significación y postula que leer es fundamentalmente comprender el mensaje. El lector al enfrentarse a un texto busca interpretar el mensaje y los significados que el autor quiso expresar: "...leer no es un proceso sencillo, relacionado solamente con un fenómeno perceptivo de encontrar la equivalencia entre fonemas y grafemas, sino que implica un complejo proceso Psicolingüística". (Nelson Rodríguez, citado por Aníbal Puente en Comprensión de la lectura y acción docente, 1991, p.16).

Dentro de esta perspectiva, la comprensión de la lectura es concebida como un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el escritor (emisor), el lector (receptor) y el texto que es leído (mensaje). Además, hay otros condicionantes de la interpretación como: los propósitos del escritor, los esquemas y expectativas del lector y el contexto (marco de referencia a partir del cual los datos aislados adquieren significado), el cual es determinante no sólo en el procesamiento de la información, sino para su evocación.

Es importante destacar que el lector es quien asigna el significado al texto mediante el establecimiento de relaciones con su experiencia y sus marcos de conocimiento: "comprender un mensaje implica construir una correspondencia entre un esquema preexistente y los elementos incluidos en el texto" (Ibid). p.89), de manera que se posibilite la integración del contenido de la lectura. Por otra parte, el escritor comunica, a través del medio impreso, sus opiniones y actitudes. En consecuencia, para que la comprensión sea adecuada es necesario

que haya una sincronización entre la perspectiva del escritor y del lector. (Esta consideración también es válida en la producción escrita)

De acuerdo con los planteamientos antes esbozados, es necesario que el lector se apropie, por una parte, de técnicas eficientes de procesamiento del texto: inferencia, determinación de conceptos relevantes e ideas principales, relación entre información nueva con la preexistente, formulación de hipótesis, establecimientos de conclusiones, síntesis, etc. También debe conocer los patrones de organización textual que el escritor impone a la información al comunicar sus ideas, pues cada texto (informativo, narrativo, expositivo, argumentativo, instruccional, etc.) tiene una estructura muy particular cuyo conocimiento por parte del lector (y del escritor) garantizaría un procesamiento más profundo del texto y, de hecho, una eficiente asimilación del mensaje.

En conclusión, la lectura es un proceso complejo de operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales, de naturaleza interactiva, con propósitos específicos y que depende tanto del texto como de la persona que lee.

La Producción de Textos Escritos

De manera similar que en la comprensión de la lectura, en los últimos años se ha producido un cambio de perspectiva en las investigaciones relacionadas con la expresión escrita, como consecuencia de una concepción más global e interdisciplinaria de la escritura. Se trata de pasar de la consideración de "escribir como producto" (concepción tradicional) a la de escribir como proceso intelectual complejo que involucra distintas disciplinas del saber (psicología, lingüística, pedagogía, etc.). Ello ha generado la aparición de modelos teóricos que tratan de describir el proceso de elaboración de un texto escrito.

Dentro de los modelos que han surgido se encuentran los relacionados con los estudios de lingüística textual, los asociados con las investigaciones sobre psicología cognitiva y los que han recibido la influencia de los estudios sobre los procesos de adquisición de una primera y de una segunda lengua.

Tal como se ha acotado en líneas anteriores, no está dentro de los objetivos de este artículo, ofrecer un panorama de cada una de estas teorías, pero sí describir, bajo una concepción amplia, el proceso de producción escrita, evitando el encasillamiento en una orientación teórica específica.

En el desarrollo de la expresión escrita están involucrados varios procesos. En primer lugar, las operaciones simples y mecánicas que tienen que ver con la producción física del texto (caligrafía, espacios necesarios entre palabra y palabra, etc.). En segundo lugar, los procesos mentales superiores relacionados con la composición del texto y que requieren reflexión, memoria, creatividad, selección de la información para el texto, planificación de su estructura, creación y desarrollo de ideas, selección del registro compartido con el lector, la organización sintáctica, etc.

Por otra parte, es oportuno acotar la diferencia existente entre el código escrito (conocimiento de las reglas de funcionamiento de la lengua en que se escribe) y el proceso de composición textual, es decir, el conjunto de estrategias comunicativas que se utiliza para producir un texto adecuado, haciendo uso de los signos y reglas del código escrito. Esta delimitación es importante para evitar una orientación de la enseñanza de la lengua escrita centrada fundamentalmente en el código (ortografía, acentuación, algunas reglas de morfosintaxis, etc.), como suele ocurrir con frecuencia. Bajo esta consideración se dejan de lado aspectos básicos como: estrategias para la redacción, nociones claves para la producción como la situación comunicativa, los esquemas de organización textual, el conocimiento del mundo, la creatividad y la motivación de la persona que escribe.

Como consecuencia de los anteriormente expresado, es conveniente asumir la producción escrita con un criterio más amplio: se trata de una actividad lingüística compleja donde un emisor (escritor), con una finalidad comunicativa determinada, se sirve de la lengua como código y como instrumento de interacción para llevar a cabo un proceso recursivo de composición textual, a través de la puesta en práctica de estrategias básicas de producción de un texto escrito (planificación, consideración de la audiencia, elaboración de borradores, correcciones, etc.) y de microhabilidades de refuerzo o

estrategias de apoyo que se utilizan ocasionalmente (uso de diccionarios, gramáticas, modelos de textos, etc.).

Hacia la integración Comprensión-Producción

Como se ha esbozado en líneas anteriores, en la composición escrita se pone en práctica una serie de estrategias de elaboración textual. Sin embargo, hay otro tipo de habilidades utilizadas en la comprensión de la lectura que pueden complementar el proceso de producción escrita: la elaboración de esquemas y resúmenes, por ejemplo. Resumir implica no sólo la determinación de las macroproposiciones de un texto, a través de reglas de supresión, generalización y construcción (habilidades de comprensión), sino su disposición en un orden, la condensación de las ideas de un manera deliberada y estratégica en un producto coherente. (destrezas de producción escrita). No obstante, las reglas para resumir siguen siendo las mismas. Es por ello que la naturaleza recursiva del acto de resumir haga difícil establecer con precisión cuándo termina la lectura y comienza la escritura.

Es evidente que existe una estrecha relación entre las habilidades receptivas (comprensión de la lectura) y las productivas (producción escrita), pues se trata de procesos activos que se basan en la construcción del significado de un texto: el resumen mental (macroestructura) de un escrito que construye un lector para comprenderlo, es registrado en su memoria y es lo que podrá recordar y, de hecho, utilizará cuando quiera reconstruir el texto viejo para reescribirlo en otro contexto comunicativo.

Estas consideraciones son de gran interés desde el punto de vista didáctico ya que nos conducen a adoptar un criterio integrador, Comprensión-Producción, en cualquier intento de optimización del desempeño lingüístico del estudiante. El entrenamiento en producción escrita deber considerar simultáneamente estrategias de comprensión de distintos tipos de texto. Además del desarrollo de estrategias cognitivas, es necesario fomentar en los alumnos la toma de conciencia y la reflexión sobre sus propios procesos intelectuales (metacognición), pues las deficiencias académicas (en comprensión y producción de textos escritos), en la mayoría de los casos, pueden ser interpretadas como el resultado de la ausencia o insuficiencia en el

desarrollo de sus habilidades cognitivas y de un inexistente análisis de las causas de sus éxitos y/o de sus dificultades.

Finalmente, se considera prioritario que el sector oficial promueva el diseño de planes y programas que, bajo una concepción actualizada, contribuyan a resolver los problemas de comprensión de la lectura y producción escrita en los niveles básico, diversificado y profesional. De esta manera, se garantizaría un estudiante más competente desde el punto de vista lingüístico, en educación superior y una mejora sustancial en el perfil del profesional egresado. En los estudios de cuarto nivel (Maestría y Especialización), el trabajo introductorio de lectura y escritura debe centrarse en la sistematización y consolidación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas (ya internalizadas en el profesional) para la comprensión y producción de todo tipo de texto impreso.

Bibliografía

Cassany, D. (1991).**Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Ediciones Paidós. Barcelona, España.

Irwin, Y. y Mary A. Doyle (Comp.) (1992). **Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación**. AIQUE. Argentina.

Puente, Aníbal (Comp.)(1991). **Comprensión de la lectura y acción docente**. Biblioteca del libro. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, España.

Villegas, César (Comp.)(1994). **Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna**. Homenaje a Minelia Villalba de Ledezma y Nellys Pinto de Escalona. ASOVELE.

ANÁLISIS DE DATOS EN UNA INVESTIGACIÓN

Rifka Sarshalom
Universidad de Oriente
Núcleo Nueva Esparta

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua van mucho más allá de "traslaciones de conocimientos", es necesario, pues, que el docente planifique en función de las necesidades y del contexto en el cual se encuentra el alumno para que pueda, el alumno, producir textos una vez que se apropie del conocimiento transmitido por el docente u otro medio de información. Desde esta perspectiva, la autora del presente artículo diseñó, aplicó y evaluó una estrategia que facilitara n la producción escrita de algunos textos de orden expositivo (reseña e informe), en un grupo de estudiantes de Núcleo Nueva Esparta, adscrito a la Escuela de Ciencias Aplicadas del Mar (ECAM), de la Universidad de Oriente; traducida en la combinación del uso de un audiovisual como marco de conocimiento del tema a desarrollar y de materiales impresos que ofrecieron al estudiante modelos para redactar textos expositivos, para que le permitiera, por un lado, exponer y divulgar el resultado de sus investigaciones; y, por el otro, darse cuenta de que sus escritos tienen un receptor definido, una intención comunicativa y que se desarrollan en un contexto dado; elementos estos que constituyen el motor para desencadenar el proceso que implica la escritura.

Esto implicó trabajar, de manera global, con el contenido de dos áreas diferentes: lengua y ciencias marinas. Es de hacer notar que generalmente las producciones escritas –presentadas por dichos alumnos- en esta última área de contenido "no-lingüístico", se limitan a trasladar conocimientos de un emisor (profesor, fuente bibliográfica) a un receptor (alumno) y viceversa, traducidas en la toma de apuntes, presentación de exámenes, trabajos; es decir, simplemente cumplen con un "ritual pedagógico". En consecuencia, el proceso de la enseñanza y del aprendizaje estuvo enfocado hacia su valor funcional - comunicativo y no sólo teórico y normativo, por lo que fue necesario

ofrecer al educando las herramientas básicas que estimularan su capacidad de expresión, tanto en forma oral como escrita.

Descrito contexto, se procederá a desarrollar el tópico objeto del presente artículo.

Desarrollo

El hecho de adoptar un enfoque comunicativo en el proceso de instrucción, obliga a hacerlo también en la evaluación; hecho que permitió decidir hasta qué punto el alumno posee un control de su lengua; y , en consecuencia, cómo este dominio incide en los objetivos comunicativos de las producciones escritas que presenta.

Ahora bien, se diseñaron un grupo de instrumentos con miras a obtener datos contundentes que lleven a formular nuevas vías en la formulación de programas y actividades que sirvan de provecho a los educandos, en este caso en el ámbito superior, en cuanto a la producción de diferentes los tipos de texto expositivos con lo que deben familiarizarse en su área profesional. En función de lo expresado anteriormente, el presente trabajo permitió a la docente-investigadora verificar el éxito o fracaso de la aplicación de algunas herramientas que conformaron en conjunto una estrategia pedagógica como la que aquí se desarrolló. Se utilizó, para ello, la técnica conocida como la **Triangulación** descrita por Elliot (1983) por medio de la cual se recogieron datos y se realizaron observaciones sobre la estrategia pedagógica desde tres ópticas diferentes: los expertos, los estudiantes y el facilitador.

Y, por el otro a realizar un estudio cuidadoso de los datos obtenidos. Los datos fueron extraídos de los instrumentos aplicados con miras a "transitar con cierta seguridad por los caminos del quehacer pedagógico, sin dar palos de ciego en la realización de las tareas que implica". Es decir, todo este proceso evaluativo permitió investigar y demostrar el grado de éxito de la propuesta metodológica presentada; para luego, a partir de aquí, tomar decisiones como: Añadir o desechar estrategias y técnicas específicas del programa y establecer propuestas similares para otras áreas. Los instrumentos apuntaron a tres aspectos: recurso didáctico, producciones escritas y a la estrategia pedagógica propiamente dicha. La primera fue realizada por un total de once (11)

expertos, tanto de la UPEL[1] como de la ECAM [2]; la segunda por la docente-facilitadora y la tercera por los estudiantes.

Para el análisis de los resultados obtenidos a lo largo del presente estudio, se tomaron en cuenta dos criterios importantes: el cuantitativo y el cuantitativo. El primero estuvo asociado a cantidades numéricas y a pruebas estadísticas; el segundo, a las características semejantes y/o diferenciadoras de los fenómenos lingüísticos encontrados en las pruebas presentadas por los estudiantes. Aun cuando la representación de estos criterios es diferente, ambos conforman "un todo único"; es decir, se complementan: "se reflejan uno en el otro y pueden transformarse uno en el otro[3]", tal como lo afirma Cerda (1996:83). Así pues, la utilización del criterio cuantitativo y el cualitativo, en conjunto, darán una eficaz interpretación de los datos obtenidos. Con el primero, se ofrece la interpretación en cifras; con el segundo, se amplía la explicación de los resultados que permite "corregir y enriquecer las conclusiones derivadas de la simplificación matemática, y en general, ayuda a dar una visión más completa de la realidad que se investiga" (Cerda, Op. Cit: 88). En resumen, si se desea alcanzar un análisis objetivo es necesario eliminar la idea de que "todo dato no sometido a las reglas estadísticas, es un dato secundario o desechado; o en su defecto, caer en el error que una información cualitativa (particularmente del tipo verbal), necesariamente debe ser convertida a un dato numérico para que tenga validez" (Vid Supra). He aquí, pues, el objetivo principal de este artículo: exponer la importancia de estos dos tipos de análisis: el **cualitativo** y el **cuantitativo** a los datos obtenidos en un estudio, sea del tipo de que sea.

1. Análisis Cualitativo

En este aparte se intentó explicar el proceso de la producción de los textos por parte de los estudiantes, a partir de un análisis de las

[1] Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

[2] Escuela de Ciencias Aplicadas del Mar, adscrita a la Universidad de Oriente, Núcleo Nueva Esparta.

[3]Por razones de concordancia con el resto de la estructura sintagmática, fue modificada la cita original, la cual es como sigue: "se reflejan un en la otra y pueden transformarse una en la otra"

dimensiones del Discurso, expuestas por Niño (1994)[4], a saber: cognoscitiva, semántica, sintáctica, formal, sociológica y pragmática. En este análisis no se determinará la cantidad de categorías que desarrolló o no el grupo de estudiantes; sino demostrar la interacción o no del producto obtenido en consonancia con el contexto y todo lo que ello implicó para así demostrar, desde este punto de vista, que la estrategia propuesta facilitó la competencia comunicativa del estudiante en la producción de algunos textos de orden expositivo.

En este sentido, para el análisis cualitativo de los textos objeto de estudio se siguieron "las tareas básicas" propuestas por Martínez (1996:51): recolección, categorización e interpretación de datos; los cuales fueron traducidos en cada una de las unidades analizadas, enmarcadas éstas dentro de las tres categorizaciones establecidas: pragmática, semántica y sintáctica. En la primera se identificó, por un lado, la función que cumple el tipo de texto (reseña, informar y opinar; el informe, describir y ofrecer resultados); y por el otro, se visualizó la competencia lingüística del alumno-escritor, en cuanto al tema y conocimiento del mundo que poseía. En el semántico, se establecieron las relaciones entre los mapas conceptuales realizados por los productores de los escritos y los que corresponden a la superestructura del texto; además de determinar la coherencia semántica. Y por último, el aspecto sintáctico donde la investigadora-docente comentará sobre las relaciones entre las micro-estructuras, el uso de los signos de puntuación, la aplicación de las reglas de acentuación, el orden lógico de las oraciones observados en los textos presentados.

Con estos aspectos se determinó qué "hace" el alumno-escritor mediante su discurso (c.f. Austin (1971), Acto de Habla); establecer hasta qué punto estos aspectos son coherentes y constatar la intención comunicativa para determinar, en conjunto, el grado de adecuación de los textos producidos por el estudiante a través de la aplicación de la estrategia pedagógica propuesta.

Como resultado de este tipo de análisis pudo afirmarse que la estrategia propuesta facilitó el desarrollo de la competencia comunicativa del grupo de estudiantes en cuanto a la producción escrita de estos tipos de texto. En la post-prueba se detectó que el alumno-

[4] Véase Marco Teórico (Producción Escrita) y Marco Metodológico (Etapa de Redacción)

escritor sistematizó el conocimiento en atención a los lineamientos exigidos; y aplicó los procedimientos necesarios para la redacción de un texto coherente. En cuanto al aspecto sintáctico, cabe señalar que se evidenciaron aún algunas fallas especialmente en cuanto a las normas de acentuación y puntuación; aspectos no incluidos a evaluar, exclusivamente, con esta estrategia.

2. Análisis Cuantitativo

Este tipo de análisis remite a la aplicación de un conjunto de procedimientos estadísticos con los cuales se codificaron los valores obtenidos tras la aplicación de cada instrumento. Tanto para el aplicado a los expertos sobre el recurso audiovisual y la estrategia, así como el cuestionario de opinión, el procedimiento estadístico fue rápido, la docente-facilitadora se limitó a cotejar los resultados con la tabla de valores tras la aplicación directa de la fórmula estadística. (c.f. Siegel,1978:284). En conclusión, puede afirmarse que este análisis permitió, por un lado, la posibilidad de conversar con los expertos y los alumnos, respectivamente, a fin de oír las posibles sugerencias o recomendaciones a la estrategia en cuestión; y, por el otro, que los resultados se analizaran directamente sin que fuese necesario tabularlos.

Sin embargo, el análisis de los datos obtenidos de las Pre- y Post-pruebas obligaron a la docente-investigadora a ejecutar un conjunto de pasos estadísticos que la llevaron a realizar el cálculo de la muestra objeto de estudio en esta investigación. Dichos pasos pueden resumirse en los siguientes:

a. Planteamiento de la Hipótesis

Se presentaron cuatro hipótesis: Dos de Nulidad (H_o) y Dos Alternativas (H_i). La primera "es formulada (...) con la intención expresa de ser rechazada"; la segunda "es la aseveración operacional de la hipótesis de investigación del experimentador". (Siegel, 1978:26).

b. Fijación de la Probabilidad de Error

Para ello se tomó el valor del nivel de significación, denominado en los análisis estadísticos como α cuyo valor es igual a 0.05[5]. Es decir,

[5] Hay investigadores, tal como lo señala Siegel (Op. Cit.:28) que aceptan otros valores como 0.01, 0.001, 0.08 ó 0.10. Lo importante es que el investigador

existe un 95% de seguridad para generalizar sin temor a equivocarse, y un 5% para el caso contrario. En consecuencia, si el valor observado de p, definido como la proporción de casos encontrados, es igual o menor que el de α, entonces se rechaza H_o y se acepta H_1

c. Determinación del tipo de Prueba Estadística a aplicar.

El desarrollo de la estadística ha incrementado su aplicación no sólo en las ciencias naturales sino también sociales, por ejemplo en el área educativa. Así pues, al analizar los datos obtenidos en las Pre- y Post-pruebas, se decidió aplicar una prueba estadística que permita analizar muestras pequeñas, como las que aquí se estudian; por ello se optó por la Prueba binomial que -según Siegel, Op. Cit.- es usada cuando "hay solamente dos categorías en la clasificación de los datos", en este caso las categorías son la pre-prueba y la post-prueba, así como el material audiovisual y el impreso." Sólo es útil cuando el tamaño de la muestra es tan pequeño que no puede aplicarse la prueba X^2"; es decir cuando los datos sumen 5 ó menos. A continuación la fórmula de la Prueba:

$$P(x) = \frac{N}{\sqrt{x!(N-x)!}} \qquad P^x Q^{N-x}$$

donde

P = Q = ½

N remite a la suma de las frecuencias A y D.

x remite a la menor de las dos frecuencias observadas entre A y D.

N! es N factorial, que significa N(N-1) (N-2)...(2) (1).

Por ejemplo 4! =(4) (3) (2) (1)= 24.

P representa la proporción de casos esperado en una de las categorías

Q equivale a la proporción de casos esperados en la otra categoría.

A expresa la presencia, en la pre-prueba del aspecto a analizar y su ausencia en la post-prueba.

---

indique al lector la "información suficiente por medio del nivel de probabilidad asociado con su estudio".

D representa la ausencia en la pre-prueba del aspecto a analizar y su presencia en la post-prueba.

Conclusiones

El análisis de datos utilizado en el presente estudio apuntó hacia dos criterios fundamentales: cualitativo y cuantitativo. En el cualitativo se atendió a lo presentado por Martínez (1996): recolección, categorización e interpretación de datos; mientras que en el cuantitativo se tomaron en consideración los pasos sugeridos por Siegel (1978) para un análisis estadístico: planteamiento de la hipótesis, fijación de la probabilidad de error, prueba estadística a aplicar, presentación y cálculo de datos.

En cuanto a los resultados obtenidos tanto del Recurso Audiovisual como del Cuestionario de Opinión, puede afirmarse que fueron muy parecidos tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo: la estrategia propuesta facilitó la producción de textos expositivos, tipo reseña e informe. No obstante, al analizar los datos obtenidos de las pruebas, desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, los resultados obtenidos fueron muy diferentes. Con el primero se evidenció que la estrategia facilitó la producción de ambos tipos de texto, pero con el segundo análisis (el cuantitativo) específicamente, en lo que se refiere a la producción del informe, una vez desarrollada la estrategia pedagógica, no se detectó un cambio significativo de respuesta verbal por parte de los alumnos. Dicha situación se debe, posiblemente, por un lado a que los alumnos ya dominaban dicho texto: a partir del III semestre de su carrera, se les exige presentar informes de sus investigaciones; por otro lado, el tópico presentado en el vídeo era sumamente breve para ser desarrollado en un texto tan extenso como lo es el Informe; hecho que no ocurrió con la Reseña. No obstante, no puede afirmarse que la estrategia no fue un éxito, ya que la calidad de este tipo de texto fue superior en cuanto a contenido: si bien es cierto las categorías aparecieron en ambas pruebas (Pre- y Post-) ; en la post-prueba, la respuesta verbal fue diferente, el escritor-alumno al tomar en cuenta que escribe a un público no especializado, expresó en términos de conducta observable los objetivos a lograr; enumeró, de manera específica, los materiales utilizados así como también describió en forma clara la metodología aplicada. En el momento en que el emisor se dio cuenta de que su escrito puede ser leído por un grupo heterogéneo de receptores, asumió su compromiso de investigador y permitió que otros, aun cuando no pertenezcan a su especialidad, pudieran

interesarse por sus trabajos. Con relación a los resultados y la discusión de los mismos, en la pre-prueba ocurrió lo mismo, el escritor-alumno dio por sentado algunos resultados que se repetían en otras investigaciones similares; pero al describirlas en la post-prueba atendió al carácter pragmático que acompaña a un texto como los de este grupo.

De lo anterior se infiere que en el pre-test el alumno-escritor no tomó en cuenta al receptor, puesto que aun cuando sí tenía clara la intención que perseguía: informar; esta acción sólo estuvo dirigida a un grupo selecto de receptores. En el post-test, la respuesta verbal fue diferente. Al cotejar el promedio de los resultados desde la óptica cuantitativa (como se observará más adelante) se evidenció que no hubo un cambio significativo en la respuesta verbal ofrecida por el emisor; sin embargo, desde este criterio en ambas prueba hay presencia de la categoría: informa sobre el contenido; mas desde el punto de vista cualitativo donde se investigaba si dicha información atendía a los requisitos exigidos en un análisis pragmático, puede afirmarse que sí hubo un cambio significativo entre el pre-test y el post-test. En conclusión puede afirmarse que la estrategia pedagógica aplicada sí motivó a un cambio positivo en el grupo de estudiantes, en cuanto al punto de vista pragmático analizado aquí.

Hasta aquí puede afirmarse, como resultado del análisis cualitativo realizado a los datos obtenidos en ambas pruebas, que la estrategia propuesta facilitó la competencia comunicativa del grupo de estudiantes en cuanto a la producción escrita de este tipo de texto, Informe. En la post-prueba se detectó que el alumno-escritor sistematizó el conocimiento en atención a los lineamientos que este tipo de texto exige; así como también aplicó los procedimientos necesarios para la redacción de un texto coherente.

En cuanto al método utilizado (vídeo/material impreso), la aplicación del método audiovisual fue más efectivo que el del material impreso; específicamente en cuanto a que el primero fungió como estímulo externo para lograr la motivación del grupo. No obstante, es importante resaltar que de **ninguna manera** éstos, como recurso o estrategia para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, **sustituirán** definitivamente a otros **medios** de instrucción como lo es el **impreso**; tan solo fue un recurso del cual partieron otros y en conjunto permitieron al alumno tener información suficiente sobre un tema que luego

plasmaría en una hoja según el modelo propuesto para su elaboración. Se consideró, pues, necesaria la fusión de ambos recursos para lograr un mayor éxito en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje en cuanto a la producción de textos se refiere.

BIBLIOGRAFÍA

Bernárdez, E.(1982). **Introducción a la Lingüística del Texto**. Madrid:Espasa-Calpe.

Carreño H., F. (1991). **Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación**. México:Trillas.

Cerda G., H. (1994). **La Investigación Total. La Unidad Metodológica en la Investigación Científica**. Colombia: Mesa Redonda Magisterio.

Hernández S., R.; Fernández C.,C. y Baptista L., P. (1996). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw Hill.

Lomas, C., Osoro, A. Tusón A. (Comps) (1993) **Ciencias del Lenguaje,Competencia Comunicativa y la Enseñanza de la Lengua**. Bacelona: Paidós.

Martínez M., M. (1996). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. Manual Teórico Práctico. México: Trillas.

Padrón G., J. (1996). **Análisis del Discurso e Investigación Social. Temas para Seminario**.Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Sánchez, T. (1994). **La Construcción del Aprendizaje en el Aula. Aplicación de un Enfoque Globalizador a la enseñanza**. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Triadó, C. y M. Fom (1989). **La Evaluación del Lenguaje, una Aproximación Evolutiva.** Barcelona: Anthropos.

Weiss, C. (1992). **Investigación Evaluativa. Métodos para Determinar la Eficiencia de los Programas de Acción**. México:Trillas.

Wittrock, M. (1989). **La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación**. Barcelona: Paidós Educador.

Wittrock, M. (1990). **La Investigación de la Enseñanza, III. Profesores y Alumnos**. "El Discurso del Aula". Barcelona: Paidós Educador.

FUNDALECTURA

(FUNDACIÓN NACIONAL DE LECTURA)

Entre otras actividades, desarrolla el PLAN LECTOR DE CAJAS VIAJERAS, programa político social orientado a fortalecer en los niños, maestros y comunidad en general, el interés por la lectura.

Nueva sede de la Biblioteca Nacional – Foro Libertador (02) 564 91 84 - 564 22 55

AUTORES – CLAVE No. 6

Pablo Arnáez Muga: Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Maracay. Docente de pre y postgrado en dicha Universidad. Coordinador de la Maestría en Lingüística y Coordinador de Líneas de Investigación en el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias 'Hugo Obregón Muñoz' (CILLHOM). Ha realizado estudios sobre la Competencia Comunicativa y sobre las teorías lingüísticas y la acción docente. En la actualidad, investiga en el área de la didáctica y de las estrategias para incentivar la escritura en el aula (Educación Básica) y sobre el nuevo Currículo Básico Nacional (CBN) y la Enseñanza de la Lengua Materna. Ha presentado conferencias y ponencias en eventos especializados y colabora con CLAVE y otras revistas especializadas.

Francisca Fumero: Graduada en la Universidad de Carabobo es Magister en Lingüística del Instituto Pedagógico de Maracay y, actualmente estudia Doctorado en Educación en el Instituto Pedagógico de Caracas. Se desempeña como docente de pre y posgrado en el Instituto Pedagógico de Maracay y es asidua colaboradora de CLAVE y otras revistas especializadas. El CILLHOM publicó su libro El ensayo como tipo de texto. Es asidua colaboradora en las actividades que desarrolla ASOVELE

Juan Francisco García, está en proceso de elaboración de su trabajo de grado en la Maestría en Lingüística del Instituto Pedagógico de Maturín y se desempeña como docente en la Universidad Nacional Abierta en Ciudad Bolívar. Asiste regularmente a eventos especializados.

Marisol García: Egresada de la Licenciatura en Letras Clásicas y de la Maestría de Lingüística de la Universidad de Los Andes. Docente de pregrado y postgrado de la misma Universidad (Núcleo Táchira). Investigadora en el área de la lectoescritura y la fonética acústica.

Issis Garvett: es profesora de la Universidad Francisco de Miranda – Coro y asidua participante en eventos especializados. Recientemente formó parte de la Comisión Organizadora de las Jornadas Regionales de Enseñanza de la Lengua.

Annerys Pérez de Pérez: profesora del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico de Caracas, es graduada del mismo Instituto en pregrado y en posgrado (Maestría en Lingüística). Asiste con regularidad a eventos especializados y ha publicado en Letras y otras revista de lingüística.

Yolanda Pérez Hernández: profesora de la Especialidad de Educación Especial, graduada Magna Cum Laude en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Instituto Pedagógico de Caracas, aprobó con Mención Honorífica su trabajo de grado de la Maestría de Lingüística en la misma Institución, donde también se desempeña como docente. Ha colaborado con la publicación periódica Tablero del Convenio Andrés Bello y participa regularmente en eventos científicos.

Neudys Rada: es graduada con altas distinciones del Departamento de Castellano y Literatura del Instituto Pedagógico de Caracas, donde actualmente cursa la Maestría en Lectura y Escritura, trabaja como docente en Educación Básica y participa regularmente en eventos y actividades especializadas.

Rifka Sarshalom, cursó estudios de pregrado (Castellano, Literatura y Latín) en el Instituto Pedagógico de Caracas y es egresada de la Maestría en Lingüística de la misma Institución. Actualmente, se desempeña como docente en el Núcleo Nueva Esparta de la Universidad de Oriente.

Sergio Serrón: Profesor graduado en el Instituto Pedagógico de Maracay con postgrado (Maestría) en el Instituto Pedagógico de Caracas. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Coordinador del Posgrado en Lingüística, Profesor Invitado en diversas universidades venezolanos y del exterior. Autor de libros y artículos especializados en el campo de la lingüística aplicada. Presidente de ASOVELE. Asesor de distintas instituciones oficiales y no gubernamentales.

María Luisa Yglesias: profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad de Lengua Castellana y Latín. Actualmente se desempeña como profesora en la III Etapa de la Escuela Básica y Ciclo Diversificado, cursa estudios en la Maestría de Lingüística del I.P.C. y participa regularmente en eventos de la especialidad.

Revista CLAVE

Normas para la presentación de artículos, notas o reseñas

• Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no estar siendo arbitrados por otras revistas. En el caso de que existan otras versiones, el autor debe proporcionar las copias respectivas (incluyendo Actas de Congresos o similares).

• Los artículos, reseñas o notas podrán presentarse en español o inglés. Sin embargo, los que traten problemas de alemán, francés, portugués o italiano o de su enseñanza, podrán presentarse en esas lenguas. En estos casos, deberán acompañarse de una síntesis en español, de dos páginas.

• Cada trabajo se acompañará de un resumen (abstract) de 100 palabras, en inglés y en español.

• Los artículos tendrán entre 15 y 25 páginas tamaño carta, doble espacio. Las reseñas y las Notas no excederán de 5 páginas.

• Para ser enviados a la Comisión de Arbitraje (tres miembros escogidos de diferentes universidades nacionales o extranjeras), se entregarán (4) copias del texto. Una estará encabezada por: (1) el título del trabajo, (2) la identificación del autor (Nombre y Apellidos) y (3) Institución en la que trabaja y (4) dirección, teléfono (oficina y habitación), fax, y dirección de correo electrónico . Las otras copias no deben presentar ninguna identificación (nombre del autor o institución) y excluirá todo tipo de señal por la que se pueda identificar al autor del trabajo.

• Para los aspectos formales de los trabajos (referencias bibliográfica, citas, cuadros, figuras, etc.) debe seguirse el Manual de Publicación de la APA (American Psychological Association) y/o el Manual de Presentación de Trabajos de Grado de la Universidad Pedagógica (UPEL).

• Cada miembro de la Comisión de Arbitraje (3) enviará su informe por duplicado con su juicio y las observaciones que le merece el trabajo. En su juicio, sugerirá: 1. Publicación sin observaciones, 2. Publicación luego de considerar las observaciones hechas y 3. No publicación. La Comisión de

Redacción de la Revista estudiará los informes y elaborará uno definitivo que se hará llegar al autor. En los casos Nos. 1 y 2, éste tendrá 30 días para entregar la versión definitiva, en las condiciones señaladas más abajo. En el caso No. 3, la Redacción no mantendrá ningún tipo de correspondencia posterior al informe.

• El texto definitivo deberá ser enviado en diskettes de 3 ½ o 5 ¼ de alta densidad, en Word Perfect, Word para Windows, Word Star u otro que pueda ser convertido por Windows. Esta copia no debe tener sangrías, ni paginación, encabezados, pie de páginas o cambios de letras (excepto los que sean determinantes dentro del texto). Las tablas (o cuadros), gráficos y figuras deben enviarse listos para ser fotografiados (camera-ready) en hojas aparte y en el texto se indicará con la leyenda (*insertar tabla, gráfico, o figura aquí*). Si el artículo se presentó en algún congreso o similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora). Deberá estar encabezado por un resumen de no más de 100 palabras en inglés y español.

• Al finalizar el texto, en (10) líneas, se darán, como noticia periodística, los datos más importantes del curriculum: título (s), institución donde trabaja, área de docencia, área de investigación, y publicaciones anteriores (si las hubiere).

• Por el hecho de publicar en CLAVE, los autores aceptan servir de árbitro de otros trabajos en su especialidad.

• No se devuelven originales y no se mantiene ningún tipo de correspondencia sobre textos rechazados.

• Los trabajos deberán enviarse a Revista CLAVE - ASOVELE - Apartado Postal 25048 - Caracas 1023 - Venezuela. email: jis1@Telcel.net.ve

• Para su entrega a la Comisión de Arbitraje, los textos serán aceptados hasta el 31 de enero de cada año y las versiones definitivas de los que serán incluídos en el número correspondiente a ese año, deberán estar en poder de la redacción antes del 15 de abril.

ASOVELE

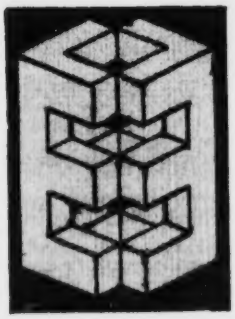
ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

ASOVELE es una asociación profesional y académica sin fines de lucro cuyo objetivo fundamental es contribuir al mejoramiento de la enseñanza de nuestra lengua en todas sus modalidades.

Creada en agosto de 1990 ha organizado tres Convenciones Internacionales (1991, 1992 y 1994), un Seminario Internacional para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (1993), coorganizado los ENDIL XII (Maracay, 1992) y XIV (Valencia, 1994). En 1995 realizó en cinco sedes, las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica de la Lengua Materna (Maracay, Caracas, Guatamare - Nueva Esparta, Maturín y San Cristóbal). Estas Jornadas han llegado en 1998 a su cuarta edición, en diversas ciudades, entre las que se destacan Coro y San Fernando de Apure.

Publica el **BOLETÍN** informativo, y además de la revista **CLAVE**, ha editado o coeditado algunos libros especializados.

Los interesados en asociarse o en recibir mayor información pueden escribir a **ASOVELE**, Apartado Postal 25048, Caracas 1023 A - Venezuela o por fax 58 - 02 – 4837663, email jisl@Telcel.net.ve



C L A V E

7

REVISTA ESPECIALIZADA DE ASOVELE

1998

Caracas - Venezuela

C L A V E - 7

REVISTA ESPECIALIZADA DE A S O V E L E

Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua

1998

Caracas - Venezuela

144

CONSEJO DE REDACCIÓN: Adolfo Rondón y Sergio Serrón
DISEÑO DEL LOGOTIPO DE ASOVELE: José Pérez Méndez
DISEÑO DEL LOGOTIPO DE CLAVE: Deisy Galvís
COMPOSICIÓN DEL TEXTO: ASB
DIAGRAMACIÓN Y CORRECCIÓN DEL TEXTO: ASOVELE
COORDINACIÓN Y PRODUCCIÓN: ASOVELE
IMPRESIÓN: Editorial Tropykos
ISSN: 0798-5762
DEPÓSITO LEGAL: pp 920254
CORRESPONDENCIA Y CANJE: Apartado 25048, Caracas, 1023 A
Venezuela Fax: (582) 4837663 – email: jis1@telcel.net.ve

CLAVE ES UNA PUBLICACIÓN ARBITRADA.

LOS TRABAJOS FIRMADOS SON DE LA ENTERA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES.

RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN ESCRITA DE SUS EDITORES

Los interesados en publicar artículos, notas, reseñas o promociones deben seguir las Normas que figuran al final de la Revista.

ÍNDICE

Indice

Sergio Serrón M.	Presentación	5
LINGÜÍSTICA APLICADA		
Magaly Muñoz de Pimentel:	Dónde colocar el acento en el problema de la acentuación	9
Beatriz Valles:	Evaluación y tratamiento de la dispraxia articulatoria	35
Edmée Fernández	La enseñanza de la cultura en la clase de español	51
LITERATURA		
Elida León:	Gender and power in canadian literature: a stylistic approach	57
LENGUAS INDÍGENAS		
Luis Oquendo:	Diagnóstico de la situación bilingüe de la comunidad lingüística indígena guajira	73
EXPERIENCIAS		
Rita Jaimes:	Lengua y literatura en la educación de adultos	83
NOTAS		
Celso Medina:	Neruda y el apocalipsis sin dios	95
Edito Campos:	Hacia una enseñanza solidaria de la lengua	99

ANEXO

Adolfo Rondón: Índice de publicaciones de ASOVELE (1992-1998) 107

Normas para publicar 115

Autores 117

PRESENTACIÓN

Sergio Serrón M.

Este Número se ha dividido en tres secciones especializadas (Lingüística Aplicada, Literatura y Lenguas Indígenas), las habituales de Experiencias y Notas y un Índice final que da cuenta de todas las publicaciones que ha hecho **ASOVELE**.

Encabeza la sección de Lingüística Aplicada el artículo de Magaly Muñoz, una de las voces más relevantes en el país en el abordaje constructivista de la educación, hace interesantes propuestas en su artículo Donde colocar el acento en el problema de la acentuación. En el mismo, luego de hacer consideraciones generales sobre el tema de la ortografía y, específicamente, la acentuación, con un recuento teórico, fonológico y prescriptivo exhaustivo, pasa a la parte medular, coherente con su posición antes señalada, describiendo y evaluando la posición de los niños – actores fundamentales en la construcción de su conocimiento – ante la didáctica, a través de un registro esclarecedor y ejemplar de una experiencia de investigación- acción. Terminamos esta presentación con una cita textual de la autora, que sirve de base para la discusión de propuestas y conclusiones que conforma la parte final de su trabajo: "El hecho de convertir la acentuación en contenido de análisis y reflexión en situaciones de interacción didáctica permite que este aspecto se convierta en objeto de interés por parte de los niños y produce efectos observables a corto plazo".

La lingüística aplicada se ha transformada en una multidisciplina lingüística que favorece los contactos interdisciplinarios. Los tres artículos siguientes así lo demuestran. Beatriz Valles viene trabajando en el ámbito de los trastornos de habla con un enfoque novedoso en el que integra con naturalidad los estudios lingüísticos y fonológicos con la literatura tradicional en ese ámbito. Nos presenta los resultados preliminares de una investigación de lo que denomina Dispraxia Articulatoria. El objetivo central se orientó hacia el diseño de un modelo de intervención, que cubriera, en etapas, un Plan de Diagnóstico y un Plan de Tratamiento de este trastorno, el que, posteriormente fue aplicado, en forma grupal, integradora, a dos niños afectados, durante

seis meses. La atención se enfocó de manera integral, abarcando varias áreas: motora, sensorial, articulatoria, discriminación de patrones rítmicos, e incluyendo además la natación. En el trabajo se da cuenta de los resultados obtenidos sobre los niños y los posibles aportes al mejor conocimiento tanto del trastorno como del enfoque interdisciplinario con que deben abordarse estos temas.

Edmée Fernández es una asidua colaboradora de Clave. En esta oportunidad su artículo La enseñanza de la cultura en la clase de español parte de un texto de Z. Moore publicado en Hispania, en el que se expone una investigación sobre los piropos. Con ese motivo y en forma muy documentada, Fernández revisa los prejuicios que en la sociedad norteamericana se tiene acerca de los hispanos y sus costumbres y su reflejo en la clase de lengua. Como en varios de los trabajos que incluye este volumen, aquí se propone al docente de lengua un cambio de concepción, integrando la cultura con una visión intrínseca que le dé su auténtico valor.

El artículo de Elida León constituye, en cierta forma, un nexo entre los estudios literarios y los enfoques comunicativos y culturales en que hemos concentrado nuestra atención. En efecto, Gender and Power in Canadian Literature: a Stylistic Approach, que forma parte de la sección Literatura de este número, además de un documentado estudio sobre el tema de sexo y poder en una estructura social y cultural determinada, permite relacionar sus aportes y conclusiones con las descripciones que en las culturas anglófonas se suele hacer de la nuestra y, como hace Fernández, calibrar el valor de los prejuicios. En tal sentido, nos permitimos subrayar la conclusión final de este excelente trabajo: "This analysis demonstrates, once again, the supremacy of man's power over woman, no matter how much she fights, she will always have to submit to the force of a patriarchal system of values" (subrayado nuestro).

Luis Oquendo viene trabajando hace muchos años con la comunidad lingüística guajira, intentando determinar las características sociales, culturales y económicas y sus incidencias lingüísticas. En esta oportunidad, su artículo Diagnóstico de la situación bilingüe de la comunidad lingüística indígena guajira, presenta una descripción, resultado de un trabajo de campo, de esa realidad geopolítica y multicultural, con el fin de aportar a la planificación en general y lingüística y educativa en particular.

En Experiencias, Rita Jaimes en La lengua y la literatura en la educación de adultos aborda un tema - adultez del aprendiz - "bastante desatendido en la educación venezolana". A partir del estudio de la insuficiencia en el desarrollo de las competencias lingüísticas del estudiante adulto de las Escuelas Técnicas Nocturnas, propone una reorientación de los programas de Lengua y Literatura, sustentada en las nuevas concepciones lingüísticas que propulsan la transgresión de los límites oracionales. Sus observaciones, a veces polémicas, abren un espacio de discusión, vinculado directamente con nuestros objetivos tal cual lo demuestra este volumen, en un campo que exige la atención prioritaria de la sociedad.

En las Notas de este volumen, Edito Campos, a quien homenajeamos en nuestro anterior volumen, contribuye con su trabajo Hacia una enseñanza solidaria de la lengua. En el mismo se compromete – a partir de una visión subjetiva, apasionada, pero de sólidas bases - con el proceso educativo venezolano en general, aunque no se desvincula de la enseñanza de la lengua, para proponer una alternativa susceptible de implementación que llama "del compromiso y la solidaridad", centrada en "la interacción armónica de todos los elementos actuantes en el proceso a partir de la responsabilidad mutua y compartida para la formación integral del nuevo hombre venezolano".

Celso Medina, que colabora indistintamente en temas lingüísticos o literarios, en esta oportunidad reflexiona sobre el poemario de Neruda "Residencia en la tierra" y analiza los juicios de Amado Alonso, en el clásico "Poesía y estilo de Pablo Neruda". Neruda y el Apocalipsis sin Dios se transforma en una visión crítica de ambos textos y plantea algunas perspectivas interesantes de discusión futura.

El Volumen finaliza con un Índice de las publicaciones hechas por la Asociación hasta la fecha. En el mismo incluimos no sólo los 6 números de CLAVE, sino también las publicaciones monográficas y las dos series que, luego del número 1, fueron suspendidas momentáneamente. De esa forma, pensamos que estamos contribuyendo a conocer mejor una parte de la bibliografía nacional y de la obra realizada en la Asociación.

DÓNDE COLOCAR EL ACENTO
EN EL PROBLEMA DE LA ACENTUACIÓN

Magaly Muñoz de Pimentel
Instituto Pedagógico de Caracas
RLA-V

"El acento sirve para darle emoción a las palabras"
Jhonny

Cómo surge el problema

El contacto con la escritura de niños de educación básica en el curso de investigaciones didácticas, y con las producciones escritas de jóvenes estudiantes de la carrera docente, ha permitido constatar reiteradamente las dificultades que confrontan los alumnos en su proceso de apropiación de los aspectos ortográficos de la escritura. Tales dificultades trascienden los límites de la educación básica para aparecer como un serio problema que alumnos y profesores deben enfrentar en el nivel de la educación superior.

Las observaciones nos han permitido detectar algunos fenómenos relacionados con la ortografía que son comunes a los alumnos de primera etapa de educación básica y a los estudiantes de nivel superior, aunque estos últimos producen los errores con menos frecuencia pero, contradictoriamente, cometen errores que se podrían considerar como ya superados al término de la educación básica (augue en lugar de auge, por ejemplo).

Para los niños, una vez superada la apropiación de los aspectos fonográficos del sistema de escritura –aquellos aspectos del sistema que responden a la ley de correspondencia fonema-grafema-, se convierte en problema a resolver la dimensión no-alfabética del sistema de representación de la escritura, es decir, los aspectos ortográficos: la separación entre palabras, la ortografía literal (escritura de palabras donde existe la posibilidad de emplear en la misma posición grafemas diferentes para representar un mismo sonido: b/v, c/s, y/ll, etc.; o ausencia-presencia de la <h>); el microsistema de las mayúsculas; el

uso de la tilde para representar gráficamente el acento; y los signos de puntuación y entonación.

Todos los aspectos ortográficos citados se constituyen en motivo de "reflexión" y en causa de "errores" en la escritura, para los niños. De esta manera, las producciones escritas de los que recién se han apropiado de la correspondencia alfabética del sistema de escritura, se caracterizan por presentar separaciones no convencionales entre palabras; ausencia de la tilde para representar el acento -salvo en formas fijas como papá y mamá- o representaciones de la acentuación que no se corresponden con las normas; uso arbitrario de las mayúsculas; sustitución de grafías que representan un mismo sonido (intercambios b/v, c/s, etc.); y uso poco frecuente o total ausencia de signos de puntuación.

En las escrituras de los estudiantes adultos, para quienes la ortografía sigue representando un problema, aparecen superados algunos de los errores anteriores. Sin embargo, la ortografía literal, los signos de puntuación y el uso de la tilde constituyen aspectos no resueltos para un número significativo de estos estudiantes y, lo que es más grave aún, la actitud que evidencian frente a este hecho parece demostrar una falta de conciencia acerca del problema, da la impresión de que no lo han registrado concientemente como tal y, en consecuencia, la ortografía para ellos no representa un objeto de reflexión y análisis dirigidos a la búsqueda de vías para superarlo.

Frente a este panorama, los aspectos ortográficos de la escritura se convierten en un campo de interés para quienes se dedican a la investigación didáctica en el ámbito de la escritura y a la formación y actualización de docentes. Tal interés surge de la observación de fenómenos comunes en la escritura de niños y adultos, que motivan la búsqueda de causas, explicaciones y vías para actuar en el terreno didáctico.

Para este trabajo, se ha seleccionado como objeto de análisis un aspecto específico de la ortografía: el problema de la acentuación y su representación gráfica, ya que a nuestro juicio constituye un aspecto de interés a ser explorado por las dificultades que se observan en su adquisición, a juzgar por las producciones escritas de los estudiantes adultos y por las manifestaciones de los niños en situaciones de reflexión sobre los aspectos ortográficos de la escritura de otros en

interacciones didácticas, así como en el uso que hacen de la marca gráfica que representa el acento en sus propias escrituras.

El análisis de escrituras de estudiantes jóvenes y adultos –en informes, resúmenes, monografías, pruebas- nos ha permitido aproximarnos a una clasificación de los errores en lo relativo al uso de la marca gráfica que representa el acento. Podemos citar los siguientes:

1. Uso de la tilde en los siguientes casos:

- en palabras que según las reglas no son portadoras de esta marca, en el lugar que corresponde al acento prosódico. Ej.: estratégia, entónces, história, sonído, éra.

- en palabras que no portan acentuación ortográfica, en sílabas donde no corresponde el acento prosódico. Ej.: Alguién, Afríca, Asía.

- para acentuar palabras derivadas, en la misma sílaba donde porta la tilde la palabra original. Ej.: de número: númeral, númerico.

- en palabras monosilábicas que según las normas no llevan tilde por no tener similares con otro significado o función gramatical. Ej.: vio, dio.

- en todas las palabras en –on, convirtiéndolas en agudas. Ej.: adaptarón, tuvierón, fuerón, lograrón.

2. Omisión de la tilde en los casos siguientes:

- en palabras que deben acentuarse ortográficamente. Ej.: arabigos, hibridos, simbolo, dificil, expandio.

- en referenciales anafóricos (el, este, aquel, por él, éste, aquél)

- en casos en que la tilde aparece como diferenciadora de significado o de función gramatical (sí/si, tú/tu, sé/se, más/mas, mí/mi, aún/aun).

- en palabras como cuál, cuánto, cómo, qué, cuándo, dónde, cuando cumplen función interrogativa pero no aparece la marca gráfica de interrogación, en contextos como los siguientes: "No se sabe dónde aparecieron...", "Ella me dijo cómo se resuelve ese problema", etc. Con menos frecuencia también se omite en oraciones interrogativas en las

que sí aparece la marca de interrogación: ¿Por qué...? ¿Cómo...? ¿Cuándo...?

Como puede observarse, los errores son de diversa naturaleza y parecen responder a diferentes motivos: en algunos casos se trata de la generalización de una regla (lograrón, realizarón); en otros casos se puede atribuir a un fenómeno de contaminación con otras palabras del mismo campo lexical (número-númeral); otros errores parecen responder al uso exclusivo de un criterio fonológico para decidir la acentuación ortográfica (entónces, estratégia) y, finalmente, algunos evidencian el desconocimiento de los aspectos normativos. Es posible que en la producción de algunos de estos errores coincidan varias razones.

Esta clasificación de los errores ortográficos referidos a la acentuación, no es rigurosa ni exhaustiva, constituye un primer intento de identificación y agrupamiento, derivado de observaciones y registros sistemáticos sobre un corpus de diversos textos producidos por estudiantes del Departamento de Educación Especial del IPC. Tales observaciones abrirán el camino para exploraciones más profundas y rigurosas sobre el tema, dirigidas a rastrear las causas y explicaciones de un problema que no se resuelve en el curso de la educación básica.

Este trabajo es una primera aproximación al estudio del tema, no intenta reseñar resultados sino plantear algunas interrogantes que orienten futuras exploraciones sobre un campo de interés que puede aportar informaciones importantes. Se adelantarán también algunas suposiciones derivadas del trabajo en aula, y algunas ideas didácticas que se han puesto en práctica en la interacción con los niños.

Algunas de las preguntas que orientan la idea de seguir profundizando sobre el tema de la acentuación, son las siguientes:

- ¿Cuál es la naturaleza de las dificultades que confrontan los niños en la comprensión de ese aspecto ortográfico que es la acentuación? ¿Cuáles son las resistencias que opone el contenido? ¿Plantean el mismo grado de dificultad para la comprensión todos los aspectos relacionados con la acentuación?; es decir, ¿serà lo mismo entender que "todas las palabras esdrújulas como lámpara, cúpula y método, se acentúan ortográficamente, que comprender que las palabras como este, ese, aquel, el, se acentúan gráficamente cuando son referenciales anafóricos?

- ¿Existe una progresión en el orden de adquisición de los diferentes aspectos relativos a la acentuación?

- ¿Cuál es la explicación que subyace al hecho de que un grupo significativo de estudiantes de nivel superior cometan errores ortográficos de acentuación en una frecuencia tan importante y de un tipo similar a los que cometen los niños durante su proceso de alfabetización inicial?

- ¿En qué aspectos se centran los niños para decidir cuál es la sílaba acentuada en una palabra y si debe o no representar ese acento mediante la tilde?

- ¿Existe una centración inicial en lo fonológico como criterio para analizar la acentuación de las palabras? ¿En qué momento se comienzan a considerar otros criterios como la función del acento como diferenciador de significado y los aspectos normativos?

- ¿Cuál es la contribución de las reglas que rigen la acentuación en la comprensión de este aspecto de la ortografía? ¿Cuándo y cómo trabajarlas didácticamente?

- ¿Cuáles son las condiciones que deben reunir las situaciones didácticas dirigidas a lograr que los niños (y estudiantes adultos) incorporen a sus escrituras la acentuación convencional?

En fin, creemos que es necesario develar los misterios que encierra la ortografía relacionada con la acentuación de las palabras, ya que los hallazgos de la investigación psicolingüística y didáctica nos ayudarán a encontrar vías más acertadas para la intervención didáctica en lo que se refiere a los aspectos ortográficos de la escritura.

Comencemos por delimitar dos aspectos del contenido de estudio: la naturaleza lingüística del acento y las ideas de los niños frente al problema de la acentuación.

El acento: naturaleza, definición y funciones

Nuestro sistema de escritura puede ser caracterizado como un sistema de representación cuya intención primordial es la de representar las diferencias entre los significantes, a diferencia de los sistemas ideográficos que intentan representar diferencias entre los significados. Sin embargo, ningún sistema es puro: los sistemas

ideográficos incluyen componentes fonéticos y los sistemas alfabéticos incluyen componentes ideográficos.

De esta manera, el sistema de representación alfabético integra aspectos fonográficos y aspectos ortográficos. Los primeros se refieren a lo alfabético del sistema, a las relaciones entre el sistema fonológico y el material gráfico (correspondencia entre fonemas y grafemas). La ortografía representa lo que no es alfabético en el sistema de escritura, lo que remite a los aspectos ideográficos.

"La ideografía tiene por efecto diferenciar las palabras unas de otras acumulando sobre una misma palabra las marcas que las relacionan a su familia o que subrayan su rol en el sintagma, de tal manera que la palabra tiene su rostro propio." (Blanche-Benveniste y Chervel, citados por J. Vaca, 1986). La ortografía trasciende los límites del código fonográfico, ya que el dominio de los aspectos alfabéticos no es suficiente para garantizar una escritura convencional. Para ello se requiere: el análisis del contenido a escribir; el análisis de la red de relaciones entre las formas gráficas y las significaciones que se desea escribir; es necesario apelar a las relaciones de las significaciones entre sí, o a las relaciones entre los significantes y los significados.

Podríamos definir entonces a la ortografía –siguiendo a Jorge Vaca (1986)- como "el conjunto de elementos del sistema gráfico que sirven para la representación de una lengua pero que no se rigen por el principio alfabético de escritura (en sentido estricto)". Agreguemos que la ortografía está vinculada con los aspectos semánticos, morfosintácticos y pragmáticos de la escritura. Los elementos que pueden considerarse como ortográficos son muchos y de muy diversa naturaleza: separación entre palabras, ortografía de palabras o literal, signos de puntuación y entonación, el microsistema de las mayúsculas, y la acentuación gráfica.

En relación con la naturaleza del acento, señalemos lo siguiente: en la cadena de sonidos, algunas partes se ponen de relieve en desmedro de otras; generalmente son las sílabas las que se oponen entre sí mediante ciertas características llamadas acentos. El acento caracteriza a una serie de fonemas y no a uno solo de ellos. Los medios fonéticos que se emplean para distinguir estas unidades más grandes que los fonemas (moras, sílabas, grupos), se llaman prosódicos. Es decir, la acentuación es un elemento prosódico, no puede ser identificado y

fragmentado en elementos sucesivos –como en el caso de los fonemas- sino que es un elemento continuo que se identifica en función de variaciones sobre un segmento fonemático.

Trubetzkoy (citado por J. Vaca), caracteriza la acentuación como la intensificación culminativa de un prosodema –la más pequeña unidad prosódica de la lengua: la sílaba, en las lenguas que cuentan sílabas, como el caso del español. A su vez, cada sílaba tiene un centro, llamado centro de sílaba que es la parte sobre la que recaen las particularidades prosódicas distintivas, según las reglas de cada lengua. De esta manera, en español, el prosodema es la sílaba y el centro de la sílaba es siempre una vocal.

Jacobson (1980) expresa que el esquema elemental en torno al cual se constituye todo agrupamiento de fonemas es la sílaba. La estructura fonemática de la sílaba está determinada por un conjunto de reglas y toda secuencia se basa en la aparición regularmente repetida de este modelo de construcción. El principio que rige la estructura silábica es el contraste de rasgos sucesivos dentro de la sílaba. Una parte de ésta se destaca de las otras: el contraste entre vocal y consonante es lo que se pone de relieve en una parte de la sílaba.

Una sílaba está conformada por fonemas centrales o címeros y fonemas laterales. Si la cima contiene dos o más fonemas, uno de ellos, llamado cumbre fonemático o silábico, destaca sobre los otros mediante un contraste. Los sonidos de una sílaba acentuada se acentúan con más fuerza y, en consecuencia, son más sonoros que los otros.

De acuerdo con el modo utilizado para poner de relieve una sílaba determinada, el acento puede ser de intensidad o de entonación. El acento de intensidad permite realzar la voz por medio de una mayor fuerza espiratoria; la sílaba acentuada se distingue de las otras por ser pronunciada con una mayor energía. Factores como la frecuencia y la duración también contribuyen al aspecto acústico. El acento de entonación o de grupo es aquel que determina la estructura responsable del sentido puramente intelectual por una división del enunciado en grupos. Esto sólo es posible en lenguas que no conocen oposición acentual al nivel de la palabra, como en francés, por ejemplo, en que un acento en una secuencia indica el final de un grupo y el comienzo de otro; según donde caiga el acento, el grupo cambia de sentido. El acento de insistencia se usa para optimizar el mensaje;

puede ser emocional, cuando persigue un refuerzo del sentimiento ("Hay que ser RESponsable"), y enfático cuando tiene una significación intelectual y sirve para realzar una distinción ("IMportación", no "exportación"). En ambos casos, las sílabas portadoras del acento no son las que normalmente lo tienen.

Para fines de este trabajo, nos limitaremos en adelante, sólo al acento de intensidad, que es el que se representa gráficamente en la escritura, de acuerdo a ciertas reglas.

Según la movilidad del acento de intensidad, éste puede ser libre o fijo. Es libre cuando puede situarse en una u otra sílaba de tal manera que el lugar del acento en la palabra está determinado por la significación. En este caso, el acento cumple una función distintiva como en español, inglés e italiano. En español: canto/cantó; término/termino/terminó.

Sobre la definición del acento:

> El acento puede ser definido como el rasgo o procedimiento fónico que permite realzar una sílaba por encima de las demás, creando un contraste entre sílaba tónica (o acentuada) y sílaba átona (o inacentuada) (E. Obediente, 1991).

> ....ha descrito de modo muy adecuado el correlato de la sílaba fonemática como 'una bocanada de aire empujada hacia arriba a través del canal vocal mediante una compresión de los músculos intercostales'. (Stetson, citado por Jacobson y Halle 1980)

> La variedad intersilábica de los rasgos intensivos, el acento, crea el contraste entre un núcleo silábico acentuado, más enérgico, y los núcleos menos enérgicos de las otras sílabas no acentuadas de la misma secuencia, diferencia producida por el mecanismo sublaríngeo y en particular por movimientos del abdomen y del diafragma, según intentan demostrar Sievers y Stetson (Jacobson, R. y Halle, M., 1920).

La idea de "esfuerzo" en la emisión oral aparece como un rasgo común a las definiciones que dan estos autores sobre el acento, noción que también aparece en las definiciones de otros autores al referirse al aspecto fonológico del acento, en las cuales se agregan también expresiones tales como: aumento del tiempo en la emisión, alzamiento de la voz, relevación de la sílaba acentuada en contraste con las no

acentuadas, mayor fuerza, etc. Es importante tener en cuenta estos aspectos que se destacan para definir fonológicamente el acento, pues esto nos puede ayudar a la interpretación de algunas manifestaciones de los niños en sus intentos de comprender las relaciones entre la representación gráfica del acento en la escritura y la naturaleza lingüística de este fenómeno.

En cuanto a las funciones del acento en español, existe acuerdo en considerar las siguientes:

a. Función distintiva, ya que existe la posibilidad de cambiar el significado de la palabra colocando el acento en una u otra sílaba. En este caso, el lugar del acento tiene un papel lingüístico y es un fenómeno fonético portador de significado. Es decir, en las palabras canto/cantó, el contraste acentual creado por el cambio de posición del prosodema culminante, distingue los significados de esas palabras.

b. Función culminativa: señala la presencia de una unidad acentual, sin indicar exactamente los límites. Desde el punto de vista fonológico lo esencial es una intensificación culminativa general del prosodema superior; es decir, el hecho de que ese prosodema domine a los demás. En casos como el español, la diferenciación de los prosodemas se manifiesta fundamentalmente por el alargamiento de la sílaba superior, pero además se agregan otros factores como el reforzamiento respiratorio del prosodema superior y una elevación del tono de la sílaba superior.

c. Función contrastiva: se ejerce en el eje sintagmático; es decir, entre las secuencias de unidades, al poner de relieve las sílabas acentuadas frente a las no acentuadas.

Acerca de la clasificación de las palabras según el acento, éstas se dividen en cuatro grupos:

1. Oxítonas o agudas, cuando el acento se ubica en la última sílaba: corrió, canción, satanás, ramal.

2. Paroxítonas o graves, las que portan el acento en la penúltima sílaba: Caracas, campana, carácter.

3. Paroxítonas o esdrújulas, cuando el acento recae sobre la antepenúltima sílaba: cántaro, prístimo, cúmulo, sílaba.

4. Superparoxítonas o sobreesdrújulas, cuando el acento recae en la cuarta sílaba contando de derecha a izquierda; corresponde sólo a palabras compuestas: preséntamelo, repíteselo, cómetelo.

Toda palabra aislada, sacada fuera de contexto, presenta una sola sílaba con carga acentual, pero esta situación es diferente cuando esa misma palabra se encuentra situada en la cadena hablada. En el contexto de las frases se percibe claramente la presencia de sílabas tónicas en determinadas palabras y su ausencia en otras. En el contexto de un grupo fónico pueden existir palabras tónicas y átonas; estas últimas son generalmente monosilábicas. Existe un solo grupo de palabras que poseen dos sílabas tónicas, los adverbios en –mente (sólaménte, sarcásticaménte).

En cuanto a la frecuencia de los esquemas acentuales, para el español se reporta como el más frecuente el paroxítono o grave, con un porcentaje del 79.5%.

La marca gráfica que representa la acentuación en español es la tilde, que se coloca sobre la vocal centro de la sílaba tónica de la palabra escrita. Dado que en español la mayoría de las palabras son graves o paroxítonas, se han establecido una serie de reglas que evitan la necesidad de tildar siempre las palabras; estas reglas se basan en criterios totalmente arbitrarios para decidir cuáles palabras se tildan y cuáles no. Tales reglas determinan la distinción entre acento ortográfico (el que se marca) y el acento prosódico (el que no se marca).

En lo que se refiere a las reglas de uso de la tilde, nos limitaremos a señalar las fundamentales. Se usa el acento ortográfico en los siguientes casos:

1. En las palabras agudas que poseen más de una sílaba, si terminan en vocal o en las consonantes <n> y <s> (bambú, miré, maní, irás, después, latín, talón).

2. En las voces graves que terminan en consonantes exceptuando <n> y <s> (mártir, cráter, ónix).

3. En las esdrújulas y sobreesdrújulas sin excepción (química, espátula, repíteselo, cómetelo).

4. Para indicar el hiato, se acentúan ortográficamente –sin importar la terminación establecida en los puntos 1 y 2- todas las palabras en que una vocal átona va precedida o seguida de una vocal tónica (venía, día, acentúo, tenían, mía, dúo, raíz).

5. Los relativos que, cual, quien, y los adverbios cuando, cuan, cuanto, como, donde, llevarán tilde en las oraciones interrogativas y exclamativas.

6. La partícula aun llevará tilde (aún) cuando pueda sustituirse por todavía sin alterar el sentido. En otros casos, con los significados de hasta, también, inclusive, no se le marca la tilde.

7. La palabra solo lleva tilde cuando cumple función adverbial (solamente, únicamente); no se le marca cuando se refiere a soledad (sin compañía).

8. Los monosílabos se acentúan cuando existen otros de la misma forma pero con función gramatical distinta. Ejemplo: el (artículo) / él (pronombre); mi, tu (pronombres posesivos) / mí, tú (pronombres personales); mas (conjunción adversativa) / más (adverbio); si (condicional) / sí (pronombre y adverbio de afirmación); de (preposición) / dé (verbo); se (pronombre) / sé (verbo: ser y saber).

Hasta aquí lo referente a los aspectos lingüísticos del acento. Ahora veamos qué pasa con los niños en relación con este elemento ortográfico.

Los niños frente al problema de la acentuación

Un estudio sobre ortografía realizado por J. Vaca (1986) con niños mejicanos cursantes de 2º, 4º y 6º grados de educación básica, utilizando la entrevista clínica como método de exploración, solicitaba a los sujetos juicios sobre la igualdad-diferencia de pares de palabras y sobre la representación escrita de esos pares. Utilizó pares de palabras con diferencia fonológica acentual y con diferencia significativa y/o referencial: papa/papá (sustantivo-sustantivo); trabajo/trabajó (sustantivo- verbo/verbo); jugo/jugó (sustantivo/verbo); toto/totó (par inventado para eliminar la significación.

El análisis de las respuestas que evidencian una dificultad en la comprensión de la naturaleza de la diferencia sonora acentual, mostró que tales respuestas se agrupan en tres tipos:

a. Juicio de igualdad sonora: esta respuesta, que no es exclusiva de los niños más pequeños, muestra que algunos juzgan como igual la sonoridad de algunos o todos los pares de palabras presentados, que sólo difieren por la acentuación, desde el punto de vista fonológico.

b. Eliminación de la diferencia acentual: esta respuesta que también aparece en niños de todos los grados, consiste en eliminar la diferencia acentual a lo largo de la entrevista, ante la dificultad de localizar la diferencia.

c. Maximización de la diferencia sonora: los sujetos que dan este tipo de respuestas, perciben la diferencia sonora, pero es tan difícil para ellos entender en qué consiste esa diferencia que optan por provocar una diferencia comprensible: maximizan la diferencia produciendo cambios efectivos entre fonemas segmentales, transformando el par propuesto en un par de palabras semántica y lexicalmente relacionados, pero que difieren al menos en un fonema segmental. Por ejemplo, cuando se les pide juzgar la diferencia, convierten el par trabajo/trabajó en trabajo/trabajaré o en trabajo/trabaja.

En cuanto a las dificultades relativas a la representación gráfica de las diferencias acentuales, el estudio provee los siguientes datos:

-para los niños, la tilde no se relaciona necesariamente con la acentuación. Esta marca puede ser vista como un indicador semántico y/o lexical, más que como un grafismo que representa las variaciones acentuales.

-La tilde como recurso de diferenciación es mayormente utilizada por niños más pequeños (los de 2º grado), pero no para representar diferencias de acentuación.

-El hecho de que muchos niños utilicen preferentemente otros recursos de diferenciación (generalmente oposiciones literales) no implica que conceptualicen la tilde como un elemento gráfico que representa variaciones fonológicas.

-La totalidad de los niños proponen escribir el par papa/papá en forma convencional; sin embargo, esto no implica que entiendan el porqué de la tilde en esa posición.

Al escribir pares de palabras que sólo difieren en la acentuación, se observaron cuatro tipos de respuestas: uso de la representación

convencional, justificando la presencia de la tilde como representación de la pauta acentual; escritura convencional de los pares durante el transcurso de la entrevista; escritura indiferenciada de la mayoría de los pares; uso sistemático de la tilde para diferenciar significados.

El trabajo de J. Vaca (1986) ha demostrado que existe una gran dificultad para entender qué clase de diferencia es la diferencia sonora acentual que se percibe pero que no se manifiesta en el análisis de los fonemas segmentales componentes de las palabras. La dificultad radica en entender que el acento funciona en castellano como un fonema suprasegmental y que, por lo tanto, no se evidencia a través del análisis de las formas segmentales. Tal dificultad también está influida por el esquema de representación alfabético de diferencias sonoras, que constituye un esquema altamente confiable para realizar diferencias sonoras.

El estudio de J. Vaca constituye una gran contribución al análisis del tema de la acentuación. Aporta datos relevantes para la comprensión de las ideas de los niños acerca en este contenido y sobre las dificultades que se les plantean al enfrentarse con este fenómeno fonológico y su representación gráfica en la escritura.

En situaciones didácticas: qué piensan los niños

Ahora veamos algunos testimonios sobre las ideas de los niños acerca de la acentuación y sus relaciones con la representación gráfica, en el marco de interacciones didácticas cuyo objetivo es reflexionar acerca de los diversos aspectos de la escritura en tres tipos de situaciones diferentes:

- Corrección colectiva de escrituras producidas por otros niños.
- Análisis de textos escritos convencionalmente, con el fin de discutir acerca de los aspectos ortográficos y justificar su uso.
- Análisis de textos en los que se ha suprimido la acentuación ortográfica, para discutir exclusivamente sobre este aspecto.

Estas situaciones se realizaron en el marco de una investigación didáctica sobre escritura que se está llevando a cabo con un grupo de 38 niños que actualmente cursan 4º grado de educación básica y participan en este estudio desde 1991, cuando iniciaron el 3º grado.

La primera situación se inscribe en el contexto de proyectos didácticos más amplios, en los cuales la producción de textos se realiza con distintas finalidades que le dan sentido puesto que constituyen un paso previo al logro de un producto final: publicar un libro sobre los parques nacionales de Venezuela, o una compilación de cuentos, por ejemplo.

Las otras dos situaciones tienen por objeto propiciar la reflexión específicamente sobre diversos aspectos ortográficos de la escritura –la segunda- y focalizar el análisis sobre la representación gráfica del acento en particular, como en el caso de la tercera situación.

En la primera situación de revisión de una escritura producida por un compañero, el grupo de 3º grado señala varios errores ortográficos, además de aspectos relacionados con la cohesión, discuten y se producen los acuerdos (ver en el anexo 1, las versiones original y final del texto corregido). En el transcurso de esta actividad, ocurre lo siguiente con relación a los acentos:

INVESTIGADOR	NIÑOS
¿Qué piensan los demás, a "ladrones" se le marca el acento en la o?	Jhon: "ladrones" lleva acento en la o.
	Sí No (Discuten)
	Jhon: ...pero "ladrón" lleva acento en la o.
¿Y "ladrones" también lleva acento en la o?	Vanessa: no
	Rosana: no lleva, porque va a decir "ladro-nes" (con énfasis y alzamiento de la voz en la sílaba acentuada)

En ese momento, todos discuten; algunos dicen que sí se le marca el acento, otros no están de acuerdo. Luego interviene Jhonny para decir: "El acento da emoción a la palabra, es un signo para pronunciar bien la palabra".

La discusión continúa así:

Gabriel: lleva acento en la e (algunos manifiestan su desacuerdo)

¿Y si fuera "ladronés"?

Comienzan a ensayar diferentes formas de pronunciación: ladrónes, ladronés. Varios concluyen que no puede llevar tilde en la "e", porque diría "ladronés". Otros insisten en que debe llevar tilde en la "o". Se les da la razón acerca de que sí va acentuada en la "o", pero se les informa que no se le marca la tilde.

¿Hay algo más que se pueda corregir en el texto?

José Manuel: le colocaría acento en la a de "más". Lleva acento en la a. (Se refiere a "mas" en "...mucho más que antes")

¿Por qué?

Porque suena con acento

En otra oportunidad cuando se corrige un texto sobre "las plantas", escrito por uno de los niños, Jhonny señala que "plantas" lleva acento en la a. Cuando se consulta con los demás, muestran acuerdo unánime con su compañero en que la palabra debe llevar tilde en la primera a. El investigador les sugiere buscar en el diccionario y comprueban que no se le marca la tilde.

Durante el análisis de la ortografía del cuento "El Irupé" (Anexo 2), para algumentar sobre algunas convenciones ortográficas –mayúsculas y acentuación- se expresan, para justificar la tilde de las palabras, ideas como las que siguen:

Bueno, ya discutimos sobre las palabras que están con mayúsculas. Ahora vamos a ver qué pasa con los acentos.

- Jhonny: donde dice "Pita" (refiriéndose a "Pitá")

- ¿Dice "Pita"?
- ¿Dirá "Pita" o "Pitá"?
- (Escribe en el pizarrón "Pita" y "Pitá"). ¿Son iguales?

- Sí (en coro)
- Varios: Pita
- ¡No! (en coro)

- ¿Qué piensan los demás?

- José Manuel: dice "Pitá" en la se gunda.
- Algunos están de acuerdo, otros en desacuerdo)
- Jhonny: el acento se pone para que algo suene bien en la frase.
- Rafael: el acento se dice para que se pronuncie más fuerte.
-
- Jhonny: el acento le da fuerza a la a

- Aquí hay otra palabra con acento (Irupé). ¿Cómo se dice?

- Algunos: Irupe
- Otros: Irupé
- Yajaira: el acento le da más fuerza a la palabra

- ¿Cuál es la diferencia?

- Jhon: la diferencia entre esas dos palabras es que la segunda tiene más fuerza en la e

(Escribe en el pizarrón "Irupe"- "Irupé")

- Dayana K.: cuando la pronuncia
- Jhonny: la primera palabra no se pronuncia con sentido porque no tiene acento, la segunda tiene sen tido en el acento.
- José Manuel: la segunda lleva acento ortográfico.
- J. M.: que se le marca

- ¿Cómo es eso?

La discusión continúa así:

- ¿Cómo se dirá ésta? (Morotí)

- (Algunos: Moroti; otros: Morotí)

- Yo escuché "Moroti" y

- Jhonny: dice "Moroti" (más adelante se

Morotí". ¿Cómo es?	corrige, dice que no había visto el acento, que creía que era un punto). - Arley: dice "Morotí" por la coma - ¡No! Por el acento (en coro) - Jhonny: en "más" lleva acento, "más" es una sílaba, pero le está dando sentido a la palabra "esfor zado" (en "...más esforzado"). - Alba Luz: ¿Por qué "inspiró" lleva acento en la o? - Jackson: porque con el acento le da más fuerza a la o
- ¿Allí se leerá "inspiro" o "inspiró"? - ¿Qué les parece a los demás?	- Varios: Inspiró - José Manuel: en "inspiró" se está hablando de una sola persona, lleva acento. Si se está hablando de sí mismo, no lleva acento porque se dice: "Yo inspiro a alguien"
- ¿Están de acuerdo con lo que él dice?	- Sí (en coro)

Es posible que el acuerdo unánime con esta explicación represente, en este caso, un acuerdo con la autoridad que representa José Manuel, más que una comprensión del argumento. Por eso anotamos para retomar en otro momento, con la misma situación o en una similar.

- ¿Qué otras cosas ven?	- Yajaira: Ñandé
- ¿Por qué crees que se dice "Ñandé"?	- Varios: porque tiene acento en la e - Dayana: aquí dice "acicateó" (Los demás expresan su acuerdo. Explican que se dice así porque tiene acento en la o) - Dayana: los acentos son para que las palabras suenen con más fuerza. - Donde dice "crepúsculo", lleva acento. (Risas)

- Si le quito el acento ¿cómo dirá?	- Algunos: crepuscu-lo
- ¡Qué importantes son los acentos, ¿no?!	(Algunos señalan en el texto la palabra "Paraná")
	- Varios: porque tiene acento en la a
- ¿Por qué dijeron "Paraná"?	(Varios dicen "Parana")
	- José Manuel: se le pone el acento en la primera
- ¿Cómo tendríamos que escribirla para que diga "Párana"?	- Jhonny: en "Morotí", si no tuviera el acento en la i, diría "Moroti"
	- Varios: Móroti
- ¿Y si lo escribo así... (escribe "Móroti")?	- Para darle fuerza a la palabra com pleta.
- Vamos a ir pensando..¿para qué sirven los acentos?	- Para darle emoción
	- Para darle sentido

En una de las sesiones posteriores, copiamos en el pizarrón un fragmento del cuento "El pequeño abeto", después de haberlo leído completo al grupo. En la transcripción del texto, se suprimen todas las tildes. Se solicita a los niños que coloquen las que crean convenientes. Luego de escuchar todas las sugerencias, algunas de las cuales suscitan discusión y desacuerdos, el texto queda así:

El pequeño abeto

Érase una vez un pequeño abeto qué vivía en él bosque, rodeado de árboles cubiertos de hajás. Péro él sólo tenía águjas, nada más qué águjas. ¡Cómo se quejaba!

-¡Qué desgraciado soy! Todos mis amigos tienen hermosás hojas verdes y yó sólo espinás- decía.

-¡Cómo me gustária tener hojas de óro! Así estaría más bonito qué ellos.

-Cuál no sería su sorpresa cuándo ál despertár él día siguiente, vió su deseó....

- Bueno, ahora vamos a revisar para ver si todas esas palabras llevan tilde. Aquí donde dice "El pequeño abeto", ¿"el", lleva acento?
- ¿Quiénes piensan que no lleva?
- Yerina ¿por qué tú crees que no lleva acento?

- ¡No!
Un grupo numeroso levanta la mano

- Porque si no diría "¡el!" (Sube la voz)
Varios interrumpen. La mayoría no está de acuerdo

- Aquí en el texto aparece varias veces esa palabra. Revisen para ver qué pasa.
- O.K. En el texto aparece cuatro veces "el": El pequeño abeto / el bosque /...él sólo tenía agujas /...el día siguiente
(Se comenta sobre cada caso)

(Leen silenciosamente. Comentan, discuten)

- ¿En ningún caso lleva tilde?
- ¿Qué piensan los demás?
- ¿Cuándo llevará acento?

(están de acuerdo en que "no lleva acento")
- Rafael: "el" nunca lleva acento
- Nelly: a veces sí

- Vamos a ver aquí en el texto...(Lee: "...pero él sólo tenía agujas")
- ¿Hay alguna diferencia entre este "el" y estos otros (mostrando los demás)

- Jhonny: el primer "el" no lleva acento ("el bosque") y éste sí ("...pero él sólo tenía...")
- Porque aquí tiene más fuerza (en el segundo caso)

- ¿Por qué?

- ¿Cómo es eso, puedes explicarlo más. Eso de que tiene más fuerza?

- Aquí ("el bosque") no tiene fuerza porque es una palabra común
- Sí (algunos)
- Rafael: No
(La mayoría está de acuerdo con

- ¿Los demás, qué piensan?

- Yo también estoy de acuerdo en

que lleva acento en este caso,pero vamos a seguirlo pensando,lo anotamos y volvemos sobre esto otro día.

- ¿A una persona?
- ¿Será que cuando sustituye a algo lleva acento?
- Y aquí, en "el día" ¿lleva acento?
- ¿Por qué?
- Bueno, otro día seguimos discutiendo sobre esto. Al final anotamos las conclusiones de hoy y marcamos lo que tenemos que seguir analizando.

Jhonny)

- Rafael: porque está sustituyendo a una persona
- No, a un árbol
- José Manuel: "él" lleva acento, pero "en el bosque", no lleva
- No (en coro)

Continúa la discusión sobre el resto de las palabras que algunos niños sugirieron acentuar ortográficamente; se confrontan opiniones contrarias y comienzan a surgir acuerdos, en algunos casos con aporte de información por parte del investigador. Al llegar al análisis de la palabra "oro" –que algunos habían sugerido colocarle la tilde en la primera o- José Manuel expresa: "yo no estoy seguro que no lleva acento, lleva acento prosódico". En este momento, como en oportunidades anteriores, se discute nuevamente la diferencia entre acento ortográfico y acento prosódico que sólo dos niños, además de José M. parecen comprender, aunque no aplican sistemáticamente este conocimiento en sus producciones escritas. Este aspecto surgió durante las discusiones porque "ya ese objetivo había sido pasado" por la maestra del aula.

Los datos que hasta aquí se han presentado, nos colocan en el umbral de una exploración más profunda que permita dilucidar los problemas que los niños se plantean frente a sus intentos por comprender la acentuación y su relación con la representación gráfica en la escritura. Hasta el momento, podemos aventurarnos a plantear ciertas suposiciones con base en las observaciones disponibles, suposiciones que tienen un carácter provisorio hasta tanto dispongamos de mayor información proveniente de la investigación psicolingüística y didáctica.

Lo que sí es evidente es que los niños, al igual que frente a otros aspecto de la escritura, también en el caso de la acentuación, actúan poniendo en juego sus esquemas cognoscitivos y su competencia lingüística cuando se les coloca en situación de reflexionar sobre este aspecto del lenguaje.

En algún momento del proceso de apropiación de la ortografía, apelan a recursos fonológicos que utilizan en el análisis de las palabras en el intento de búsqueda de la ubicación del acento en la palabra. Sin embargo, la aplicación de este procedimiento oral no es suficiente para descubrir cuándo el acento fonológico se corresponde con la marca gráfica y en qué casos no se corresponde; creemos que es necesario un trabajo de coordinación con los aspectos normativos de la acentuación en la escritura.

Parece que los primeros intentos de coordinación derivan en la idea de colocar la tilde en el lugar que corresponde al acento prosódico, aunque no siempre ocurre así, sobre todo cuando la tarea de colocar los acentos se hace sobre un texto al que se han suprimido las marcas gráficas correspondientes. Sería interesante analizar este hecho desde el punto de vista del fenómeno fonológico en la frase y no en las palabras fuera de contexto. Esto lo sugiere lo que ocurrió al colocarle los acentos al fragmento del cuento "El pequeño abeto". Nótese, por ejemplo, que en la frase "Pero él sólo tenía agujas...", la primera a de "agujas" resalta sobre la última a de "tenía", en el contexto de la frase; razón por la cual es probable que algunos niños decidieran que "agujas" lleva tilde en la primera a. Un fenómeno similar ocurre con las palabras "hermosas" y "espinas", pero en estos casos se trata de un relevamiento de la a, cuando se enfatiza la s que marca el plural durante la emisión oral. Estas son suposiciones que deben ser confirmadas o rechazadas mediante análisis más rigurosos.

Es importante destacar que la reflexión sobre el acento en el marco de un texto permite hacer comparaciones útiles para descubrir la función distintiva de este rasgo; recuérdese que Rafael, durante la discusión sobre la diferencia entre el (artículo)/él (pronombre) en las frases "...en el bosque" y "Pero él sólo tenía agujas", llega a la conclusión de que en el segundo caso "se acentúa porque está sustituyendo a una persona...a un árbol (corrige)". No sabemos si Rafael ya poseía este conocimiento y lo aplica porque la discusión suscita esta respuesta o, por el contrario, es una conclusión que elabora

en ese momento como resultado de la discusión. En cualquier caso, creemos en la utilidad de este tipo de situaciones didáctias para promover la comprensión del acento y las reglas que rigen su uso en la escritura.

Las exploraciones de los niños en los intentos de descubrir la naturaleza y funciones del acento los llevan a conceptualizarlo como un elemento relacionado con "fuerza", "emoción", "sentido". Con relación a esto último creemos que Jhonny, quien utiliza reiteradamente la expresión "para darle sentido a las palabras", se está refiriendo más a fuerza y énfasis que al aspecto semántico.

Los niños que muestran una mayor comprensión del problema del acento a nivel oral, deben hacer una reconstrucción a nivel de la escritura; es la situación de resolver el problema de la acentuación gráfica en actos de escritura lo que lleva a los niños a la conciencia fonológica frente al análisis oral de las palabras. Sin embargo, los sujetos que establecen vinculaciones entre la marca gráfica del acento y el aspecto fonológico comienzan a hacer intentos de utilizarlo en sus producciones escritas con una adecuación que se aproxima progresivamente a lo convencional. Otros niños, aquellos para los cuales aún no está clara la naturaleza del acento realizan un uso de la tilde en forma más arbitraria y exagerada en sus producciones escritas; a partir de situaciones dirigidas a la reflexión sobre el acento en interacciones didácticas pasan de escrituras con ausencia total del acento ortográfico a producciones escritas con un despliegue exagerado de tildes.

El hecho de convertir la acentuación en contenido de análisis y reflexión en situaciones de interacción didáctica permite que este aspecto se convierta en objeto de interés por parte de los niños y produce efectos observables a corto plazo. Las evidencias de este hecho son las siguientes:

- En la primera sesión de corrección colectiva de un texto escrito por uno de sus compañeros, los niños del grupo de 3º grado se limitaron a señalar espontáneamente errores relacionados con el uso de las mayúsculas y con la ortografía literal; fue necesario actuar intencionalmente con señalamientos muy precisos para que se centraran en el análisis de la acentuación.

- Una vez que se discute sobre el problema de la acentuación en actividades de corrección colectiva y en otras específicas para tratar este aspecto, comienzan a aparecer -con diversas formas de uso- las marcas gráficas que representan el acento.

- En el curso de una misma sesión de interacción didáctica en torno a la escritura, se observan respuestas que evidencian la aplicación de conocimientos derivados de discusiones previas (como se observa en el fragmento de registro presentado anteriormente, lo relativo a la discusión sobre "Pitá", "Morotí", "Irupé", "inspiró").

- La conciencia fonológica sobre lo oral, también en el plano de los aspectos prosódicos de la lengua, surge como resultado de la reflexión sobre el problema de la acentuación gráfica en situaciones de escritura. Es decir, los niños llevan a cabo un proceso de reconstrucción de los aspectos fonológicos de la acentuación en el plano de la representación escrita.

- Con relación al conocimiento sobre contenidos como la diferencia entre acento prosódico y ortográfico, éste sólo puede ser útil para aquellos niños que han comprendido esta diferencia y pueden coordinarla con la comprensión que han elaborado sobre la naturaleza de la acentuación a nivel oral y su vinculación con los aspectos gráficos de la escritura.

- El tema relativo a las "reglas de acentuación o uso de la tilde", es muy interesante en el ámbito de la investigación didáctica. En el transcurso de nuestro trabajo en aula con los niños de 3º grado, el asunto de las reglas aún no ha sido explorado; durante las actividades realizadas con este grupo –que ya cursa el 4º grado desde octubre del presente año- los niños no han apelado en ningún momento a las normas de uso de la tilde como recurso para la toma de decisiones sobre la acentuación, a pesar de que este tema fue tratado como contenido escolar por la maestra de 3º grado. Constituye una pregunta para la didáctica, cómo y cuándo iniciar el trabajo sobre el aspecto normativo de la ortografía.

Lo expuesto hasta aquí lleva a la reformulación de algunas interrogantes y al planteamiento de otras:

- ¿Es el análisis fonológico un recurso para el trabajo didáctico dirigido a que los niños se apropien de la acentuación ortográfica?

¿Còmo se establece esta vinculación? ¿Qué tipo de intervenciones podrían ser apropiadas para que los niños establezcan la coordinación entre la acentuación gráfica y la acentuación a nivel oral?

- ¿Cómo intervenir didácticamente para propiciar el descubrimiento y uso de la función distintiva del acento?
- ¿En qué momento y cómo actuar en relación con los aspectos normativos de la acentuación? ¿Es necesario esperar que la mayoría de los niños descubra el significado lingüístico del acento, o la reflexión sobre las reglas debe darse simultáneamente con la reflexión sobre su naturaleza?
- ¿Debe establecerse un orden didáctico en el trabajo con los niños para tratar los diferentes aspectos relacionados con la acentuación?
- ¿Qué condiciones deben reunir las situaciones didácticas dirigidas a lograr por parte de los niños la apropiación de los aspectos ortográficos de la escritura? ¿Qué variaciones habría que considerar cuando se trata de abordar el problema con estudiantes adultos que hacen uso inadecuado de la ortografía acentual?
- ¿Qué tipo de intervenciones docentes son las más efectivas para ayudar a los niños en su tarea de exploración y descubrimiento de la acentuación?

A pesar de que existen muchos aspectos por develar en este campo, creo que estamos en condiciones de afirmar algo que puede parecer obvio: es necesario que la actividad escolar en torno a la lengua escrita, se centre en situaciones de permanente uso de la lectura y la escritura en el marco de proyectos pedagógicos y otras modalidades organizativas que le den sentido a estas actividades; que las situaciones de reflexión sobre los aspectos ortográficos como parte de la producción de textos con fines comunicativos sustituyan a la memorización de reglas y a los ejercicios mecánicos y repetitivos desvinculados del proceso de producción escrita; que la discusión y la confrontación de las ideas que los niños van elaborando sobre la ortografía tomen el lugar del recurso exclusivo de la explicación por parte del maestro; que éste además de proporcionar las informaciones y explicaciones pertinentes en los momentos adecuados, propicie situaciones que fomenten la exploración activa sobre los aspectos ortográficos, coordine las discusiones, estimule la confrontación de

ideas, formule preguntas que propicien el análisis y las comparaciones; que las situaciones propuestas favorezcan la toma de conciencia sobre la importancia del componente ortográfico de la escritura y, en consecuencia, la autonomía en la resolución de problemas en este ámbito, en lugar de seguir propiciando la dependencia de la corrección externa a cargo del adulto... En fin, que la práctica pedagógica se erija en un medio importante para que los niños comiencen a plantearse como problema a resolver de manera autónoma, la dimensión ortográfica de la escritura.

Le corresponde a la investigación didáctica seguir proporcionando respuestas a la cantidad de dudas que aún quedan por aclarar. Estas respuestas nos permitirán descubrir... Dónde colocar el acento en el problema de la acentuación.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos, E. (1992). **Fonología española**. Buenos Aires: Gredos

Ferreiro, E. (1986). **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Graves, D. (1992). **Cómo estructurar un aula donde se lea y se escriba**. Buenos Aires: AIQUE centro editor.

Jacobson, R.; Halle M. (1980). **Fundamentos del lenguaje**. Madrid: Ayuso

Jolibert, J. (1991). **Formar niños lectores de textos**. Chile: Hachette

Kaufman, A. M. (1992). **Leer y escribir** (Entrevista por Herminia Mérega). Buenos Aires: Santillana.

Lara, L. F. (1983). **La normatividad en ortografía**. (Trabajo no publicado, presentado al Simposio Sistemas de escritura y alfabetización). México.

Lerner, D.; Muñoz, M. (1987). **La escritura: un proceso en permanente evolución**. Caracas: IPC.

Malmberg, B. (1977). **La fonética**. Colección Cuadernos Nº 107. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Muñoz P., M. ((1990). **Ortografía. De la teoría a la pedagogía: una propuesta constructivista**. Caracas: IPC.

Obediente, E. (1991). **Fonética y fonología**. Mérida: Consejo de publicaciones ULA.

Real Academia Española (1976). **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe.

Torres. M.; Ulrich, S. (1991). **Que hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos.** Buenos Aires: AIQUE Grupo editor.

Vaca, J. (1986). **Lo no alfabético en el sistema de escritura ¿Qué piensa el escolar?** (Tesis de Maestría). México: CINVESTAV.

ANEXOS

1

(Texto original)	(Versión corregida)
Si yo fuera presidente Yo sacaría a los malos y a los ladronez y cuidaria todo el paiz y subería el sueldo mucho mas que antes yo haría maten	Si yo fuera presidente yo sacaría los malos, a los ladrones y cuidaría todo el país, subiría el sueldo mucho más que antes. Yo haría que maten a los ladrones, los corruptos, los contrabandistas, los violadores y los vendedores de drogas

2

El Irupé

Pitá y Morotí se amaban, y si él era el más esforzado de los guerreros de la tribu, ella era la más gentil y hermosa de las doncellas. Pero no estaba en los designios de Ñandé Yara el que fueran felices: inspiró una mala idea a la joven, acicateó su coquetería.

Una tarde al caer el crepúsculo, cuando varios guerreros se paseaban por las orillas del Paraná, Morotí dijo:

_¿Quieren ver todo lo que es capaz de hacer por mí este guerrero? ¡Miren!

(Extraído de Cuentos y leyendas de amor para niños. Coedición latinoamericana)

EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO
DE LA DISPRAXIA ARTICULATORIA

Beatriz Valles.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas.
Departamento de Educación Especial.

Planteamiento del problema y objetivos de la investigacion

En Venezuela el diagnóstico diferencial de los trastornos del habla se ha visto limitado por diferentes razones. Por una parte dentro de la formación del Terapista del Lenguaje no se profundiza sobre desarrollo neurológico y lingüístico. Esto trae como consecuencia, una falta de información valiosa para enfrentar los diferentes cuadros patológicos. Por otra parte, el proceso del diagnóstico se realiza utilizando pruebas fonéticas desarrolladas en lengua inglesa, las cuales son traducidas al español, pero que no se han adaptado a las características fonológicas del español de Venezuela. Es decir, no se realiza un diagnóstico diferencial verdaderamente científico y muchos niños diagnosticados como portadores de un Trastorno Articulatorio.(T.A), no son evaluados por un Neurólogo, a fin de descartar la presencia de signos neurológicos blandos, ni tampoco se explora eficientemente la ejecución praxica motora, por lo que el diagnóstico diferencial no se completa. De esta forma se evidencia la necesidad de desarrollar procedimientos de intervención actualizados e integrales, adaptados a esta población, los cuales permitan establecer un adecuado diagnóstico de trastornos del habla como la DISPRAXIA, que asegure un tratamiento eficaz.

Corroborando lo anterior Haynes (1985), afirma que el diagnóstico de la Dispraxia debe ser sumamente cuidadoso. Este proceso debe incluir la evaluación de la articulación, de las habilidades lingüísticas generales y de las práxias motoras de órganos fonoarticulatorios (O.F.A) y de miembros superiores (M.S). Un diagnóstico más completo debe comprender pruebas audiológicas, evaluación psicológica y una exploración neurológica y física. Esta tarea debe estar en manos de un equipo interdisciplinario y debe llevar

al establecimiento de un diagnóstico diferencial, que precise la presencia de la Dispraxia en contraposición a otras alteraciones.

El presente estudio intenta sentar las bases para el desarrollo de un plan de intervención de la Dispraxia. Esta, será abordada desde un enfoque integral, resaltando la labor conjunta del Neurólogo y del Terapista del Lenguaje y recopilando los planteamientos de diferentes autores.

Objetivo General

El objetivo general de esta investigación esta orientado hacia el diseño de un modelo de intervención dirigido a brindar una mejor atención a la población que presenta Dispraxia, el cual incorpore técnicas diagnósticas novedosas, adaptadas al contexto venezolano y a desarrollar un plan de tratamiento innovador, que reúna los aportes teóricos de diferentes autores. Por lo que el propósito se plantea en términos de determinar si es posible diseñar y aplicar experimentalmente un plan de intervención interdisciplinario dirigido a la población con Dispraxia.

Objetivos Específicos

Para alcanzar dicho objetivo se desarrolló el estudio en tres etapas. Una primera etapa, tuvo como finalidad elaborar el Plan de Diagnóstico y el de Tratamiento, a partir de los aportes de diferentes autores (Rodríguez, 1889; Chela-Flores, 1987; Jhons, 1991; Creaghead, 1989).

La segunda etapa tuvo como objetivo la aplicación de estos planes. El Plan de Diagnostico permitió la realización de una evaluación más completa a una población de niños preescolares a quienes sus maestros habían detectado Trastornos Articulatorios (T.A), a estos niños se les realizó una evaluación más completa a fin de analizar audición, área psicológica y la ejecución práxica de miembros superiores (M.S) y de órganos fonoarticulatorios (O.F.A), para determinar la presencia o ausencia de Dispraxia. A partir de este procedimiento fue posible constituir la muestra, esta estuvo constituida por dos sujetos, un niño de 3 años 8 meses y una niña de 6 años, quienes fueron evaluados por un Neurólogo a fin de corroborar el diagnóstico de Dispraxia, y a quienes se les aplicó el Plan de Tratamiento, en un lapso de seis meses, a razón de una sesión grupal semanal , de 45 minutos cada una, con el fin de estudiar experimentalmente la efectividad de dicha intervención.

Posteriormente, en una etapa de Evaluación, se analizaron los resultados obtenidos para determinar si el objetivo propuesto había sido alcanzado.

La Dispraxia.

La DISPRAXIA es un desorden del habla que constituye un cuadro patológico diferente a los trastornos articulatorios (DISLALIAS) y a los TRASTORNOS FONOLÓGICOS. Los trastornos articulatorios consisten en la presencia de desviaciones en la articulación del habla en personas que no muestran patología comprometida con el Sistema Nervioso Central se evidencian fallas en la movilidad de O.F.A., pero estas "no constituyen signos neurológicos blandos" (Bruno, 1988, pp. 169)

El trastorno fonológico por su parte, se caracteriza por la alteración de la estructura fonética de las palabras, por la utilización de procesos fonológicos de simplificación que no han sido eliminados en forma normal. En una perspectiva lingüística, es una alteración en la programación del significante del signo (Pavez, 1989).

En la DISPRAXIA, como se refirió anteriormente, no sólo se manifiesta el problema fonológico sino que, además, es posible detectar signos neurológicos blandos. Los cuadros patológicos descritos comparten características similares, la principal es: la alteración en el patrón articulatorio y la edad en que se presenta o momento del desarrollo infantil en que aparecen. Sin embargo, un diagnóstico cuidadoso permite la identificación clara de la DISPRAXIA.

Según Creaghead (1989), las características más resaltantes del niño con DISPRAXIA son:

1. Manifiestan una alta incidencia de apraxia oral (dificultad en producir los adecuados movimientos de labios y lengua).

2. La imitación de patrones articulatorios está marcada por esfuerzo y repetidas respuestas tentativas.

3. Se observan sustituciones y distorsiones inusuales, que indican confusión de patrones.

4. Hay mucha más dificultad en producir palabras polisílabas que monosílabas.

De acuerdo con el mismo autor, estos niños evidencian signos neurológicos blandos como: dificultad en habilidades motoras finas y fallas en coordinar las extremidades, especialmente en movimientos alternos. Rodríguez (1988), señala que esta patología se caracteriza por la dificultad en la ejecución motora, esto es en la precisión y velocidad del gesto,

perjudicando la realización de los actos motores organizados en el espacio y en relación al propio cuerpo, envolviendo praxias motoras de O.F.A. y de miembros superiores. La verificación de las habilidades paralelas entre M.S. y O.F.A. estaría en completo acuerdo con los conocimientos neurofisiológicos actuales, sea en relación al control segmental de la motricidad, sea en relación a su control suprasegmental (Kimura, 1982).

El diagnóstico de la Dispraxia no es por lo tanto sencillo, esta dificultad ha llevado a algunos especialistas a dudar de su existencia, motivado a lo difícil que puede ser su identificación si se le compara con el diagnóstico de otros trastornos como por ejemplo el de Apraxia del habla, resultado de un daño cortical identificado y documentado. Otro aspecto que ha dificultado su estudio es la diversidad de nombres que ha recibido y la multiplicidad de "síntomas" que presenta. Así el tratamiento de la Dispráxia tradicionalmente no se ha diferenciado del de los trastornos articulatorios o Dislalias. Sin embargo, Yoss (1974) y Rodríguez (1988, 1989), presentan suficientes evidencias, tanto teóricas como experimentales, donde se comprueba la existencia de este trastorno como una entidad distinta al resto de las alteraciones del habla ya mencionadas.. Yoss (1974), en un estudio no sistemático asume que la Dispraxia conforma un grupo o trastorno diferente al de los T.A. funcionales, ya que los individuos con esta patología no muestran mejoría con el tratamiento para T.A, precisando de mayor tiempo de intervención y en muchos casos de una reconducción de la misma.

Diagnostico de la Dispraxia:

El diagnóstico de la Dispraxia debe ser hecho de manera cuidadosa, un buen desempeño del equipo en esta fase del proceso de intervención garantiza la determinación de las necesidades reales del niño y por ende la selección y/o elaboración de un adecuado plan de tratamiento. El proceso de evaluación de esta patología es complicado, hay pocos tests específicos para su diagnóstico y desafortunadamente ninguno tiene suficientes conclusiones de normas de estandarización, validez y confiabilidad para ser considerados más que medidas tentativas. (Jaffe, 1983)

El diagnóstico generalmente comienza por una prueba de articulación (Creaghead, 1989), motivado quizás a la presencia de desviaciones articulatorias, sin embargo el diagnóstico de la Dispraxia va mas allá de pasar una prueba de articulación, en este proceso se hace necesario el trabajo de un equipo que permita una evaluación integral del caso, especialmente de la audición, del área cognoscitiva, del área motora y del

lenguaje. Se recomienda que este equipo esté conformado por terapista del lenguaje, médico foniatra, psicólogo, médico neurólogo.

Dentro del proceso de evaluación se hace necesario explorar la articulación o ejecución fonética, las habilidades motoras o praxias de los OFA y MS, la discriminación auditiva, la comprensión y expresión del lenguaje y la motricidad en general a fin de detectar la presencia de signos neurológicos blandos. En ocasiones es necesario la participación de un Fisioterapista, quien puede profundizar y aclarar los déficits en esta área.

El niño con Dispraxia puede presentar alteraciones en las diferentes áreas ya mencionadas, esto dificulta un poco el diagnóstico y se tiende a confundir esta entidad con otras alteraciones como el retardo del lenguaje o los trastornos fonológico. Se considera relevante la evaluación praxico motora por la relación positiva entre los trastornos de articulación y los déficits motores , los resultados en esta área aclaran el diagnóstico diferencial y llevan al equipo a una selección adecuada del plan de rehabilitación , este punto es de gran importancia pues la evaluación debe garantizar la detección de las necesidades reales. Tratamiento de la dispraxia:

Para la terapia o tratamiento de la Dispraxia se usan numerosos ejercicios de planes de Afasia, Disartria y Dislalia. Conseguir sugerencias claras y especificas sobre como tratar al niño con Dispraxia es difícil, la bibliografía sobre este tema es escasa y muy general. Haynes(1985), considera una serie de aspectos donde debe focalizarse la atención de la terapia:

1. Movilidad de labios y de lengua: se recomienda la realización de ejercicios de posicionamiento de la lengua en diferentes puntos de la cavidad oral y la imitación de movimiento de labios. Los ejercicios pueden presentarse delante de un espejo y por un tiempo no mayor de cinco minutos.

2. Imitacion de vocales y consonantes en sílabas simples: se recomienda el uso de sílabas con la combinación CV, VC, CVC: pa, el , mas. Las sílabas pueden presentarse en pares: pa, ba; sol , sal.

3. Patrones de movimiento y secuencia de sonidos: imitación de sílabas y palabras. Este ejercicio debe presentarse de acuerdo a las necesidades y características del niño.

4. Evitar el trabajo de discriminación auditiva: solo utilizarlo si es de beneficio para el niño y si esta justificado por la presencia de un trastorno en la discriminación.

5. Auto monitoreo: una de las habilidades que deben trabajarse desde las primeras sesiones es el auto control de la expresión oral, para ello se recomienda introducir un patrón de habla lenta, lo cual permitirá un mejor control y la identificación de errores y su corrección.

6. Vocabulario básico: se debe brindar la oportunidad de establecer una comunicación oral lo más fluida posible en el contexto diario. Para ello se recomienda el entrenamiento y ejercitación de una serie de palabras de uso común que permitan el alcance de este objetivo.

7. Completación de frases: el uso de la completación de frases como Yo quiero ———. o Yo veo ———, puede ser de gran ayuda, sobre todo en casos severos donde la expresión oral esta muy alterada. Esta ayuda puede incrementar la comunicación y estimular al niño a seguir trabajando.

8. Ritmo, entonación y canciones combinado con movimientos corporales: las rimas, poemas y canciones acompañadas de patrones corporales son de gran ayuda en la facilitación de la secuencia motora. Esta actividad ha probado ser exitosa en el tratamiento de la Afasia y de la Apraxia. Se recomienda seleccionar rimas y canciones infantiles que se acompañen de movimientos corporales de manos, brazos, piernas y que tengan indicadores entonanciales que deban ser imitados.

9. La intensidad de las sesiones de tratamiento debe ser alta: el diseño del plan de tratamiento debe considerar sesiones diarias y un desarrollo sistemático de las diferentes habilidades a trabajar, especialmente en planeamiento motor y articulación.

10. Terapia multisensorial: la estimulación táctil de la cavidad oral y de cara , puede mejorar el control neuromuscular. Así mismo puede ser beneficioso utilizar la estimulación olfativa y gustativa

Los aspectos mencionados anteriormente deben servir de base para la elaboración del plan de tratamiento, sin embargo esta actividad puede exigir la inclusión de otras técnicas terapéuticas como es el caso de la Fisioterapia. Haynes (1985), señala que la terapia física es de gran beneficio para el niño con Dispraxia al brindarle el control de la motricidad en general y al incrementar el equilibrio, la precisión, etc. Los alcances del plan de tratamiento deben ser evaluados continuamente, el equipo debe discutir los

logros y analizar los aspectos problemáticos, la acción terapéutica es de esta manera una oportunidad de investigación.

En conclusión la Dispraxia es un trastorno sensoriomotor del habla que interfiere con la programación voluntaria de la articulación. Puede presentarse acompañada de trastornos del lenguaje (a nivel comprensivo y expresivo) y en diferentes grados de severidad . El diagnóstico es difícil ya que puede ser confundido con otras entidades patológicas. El tratamiento debe ser cuidadosamente evaluado y la elaboración del plan de intervención requiere de la participación de un equipo de profesionales.

Marco metodológico:

Se trata de una investigación de tipo exploratorio. Se elaboró un modelo de intervención que incluye el plan de evaluación (diagnóstico) y el plan de tratamiento (rehabilitación) , partiendo de la información recabada y de los aportes de la autora.

Posteriormente se pasó a una fase evaluativa, para averiguar el efecto logrado sobre la población con el plan de intervención diseñado.

Esta investigación se circunscribe a un diseño preexperimental, de tipo estudio de caso. En el caso del presente estudio, se investigo el nivel de rendimiento en articulación (ejecución fonética) y en la ejecución praxico motora de miembros superiores y en los órganos fonoarticulatorios. Se aplico el plan de intervención y posteriormente se evaluaron los cambios en las variables ya señaladas. Es decir se hizo un seguimiento para analizar los alcances del tratamiento diseñado.

Población - muestra:

La población estuvo constituida por veinte niños preescolares; con edades comprendidas entre los 3 anos y 6 meses y los 6 anos con 6 meses; divididos en seis hembras y catorce varones. Todos fueron referidos al servicio de Terapia del Lenguaje por sus maestras por presentar "problemas al hablar" o "trastornos articulatorios". Los niños asistían a una institución privada, presentaban audición normal y un desarrollo físico y emocional adecuado a su edad. Para establecer estos datos se exigieron los informes de audición, el psicológico y el de pediatría.

La muestra se seleccionó intencionalmente, previa aplicación del Plan de Evaluación, llevando a la escogencia de dos sujetos (20% de la población) con el diagnóstico de Dispraxia; quedando constituida por un niño de 3 años

8 meses y una niña de 6 años. Estos sujetos fueron evaluados por un Neurólogo quien confirmó la presencia de signos neurológicos blandos como: dismetrías, temblores, incoordinación y fallas en la secuencialización del movimiento, y corroboró además la existencia de trastornos articulatorios en ambos casos. Posteriormente a estos niños se les aplicó el Plan de Tratamiento.

Instrumentos:

Diagnóstico Fonológico:

Atendiendo la necesidad de analizar las características fonológicas del habla de la muestra seleccionada, se consideró necesario, realizar transcripciones fonéticas de tres (3) muestras de habla. Estas fueron obtenidas a través de grabaciones de conversaciones e interacciones con los niño en base a juego. La duración de cada grabación fue de diez minutos, aproximadamente.

Posteriormente se seleccionaron diez (10) enunciados de cada una de las muestras y se transcribieron, utilizando el repertorio de signos correspondiente al Alfabeto Fonético Internacional, (A.F.I.). Se tuvo como guía a Obediente, (1991). Esto permitió contar con los datos, que fueron analizados a la luz del Modelo Polisistémico Natural, Chela-Flores, (1987). Este análisis tuvo como objetivo estudiar los fenómenos fonológicos presentes en el habla de los niños seleccionados y compararlos con los descritos por el citado autor.

Diagnostico de las Praxias Motoras:

Con el objeto de evaluar las funciones praxicas de los órganos fono-articulatorios y de miembros superiores se utilizo la "Batería O.F.A.M.S." (Rodríguez 1982 y 1988). Esta evalúa la habilidad praxica de O.F.A. y M.S., a través de 15 reactivos.

Esta batería permitió separar de la población la muestra de niños quienes presentaban imitación de gestos por debajo de lo esperado para su edad, mostrando rendimiento bajo en el score de la Batería O.F.A.M.S., por lo que su aplicación fue fundamental para conformar la muestra de niños con Dispraxia.

La Batería O.F.A.M.S. fue desarrollada en base a un trabajo de investigación de seis años realizado en Sao Paulo, Brasil. Los diferentes itemes evalúan exhaustivamente los componentes de los movimientos de

O.F.A. y M.S., permitiendo correlacionar praxias motoras de ambos segmentos.. De acuerdo con la opinión del autor, los resultados en la aplicación de esta prueba han permitido concluir que la misma es altamente confiable en la evaluación de las praxias mencionadas. Sin embargo, en relación a los índices de confiabilidad y de validez interna no se conoce información estadística.

Procedimiento:

La primera fase de la presente investigación se alcanzó a través de las siguientes etapas:

1. Diseño del PLAN DE EVALUACION (Diagnóstico): se elaboró una estrategia de evaluación recogiendo las sugerencias de diferentes autores consultados y los de la propia investigadora.

2. Se seleccionaron los instrumentos de EVALUACION descritos anteriormente.

3. Se diseño el PLAN DE TRATAMIENTO. Este plan establece una serie de ejercitaciones por áreas.

- MOTRICIDAD: el objetivo se centro en mejorar la tonicidad y ejecución práxico motora de labios, lengua, brazos, manos y piernas a través de la realización de un plan de ejercicios de movilidad de estos segmentos. La elaboración del plan se hizo atendiendo las necesidades individuales y los ejercicios se escogieron tomando en cuenta los resultados de la evaluación motora. Los ejercicios propuestos se señalan a continuación:

  - Labios: movimientos laterales, movimientos circulares, protrusión y retracción, trompetilla.

  - Lengua: protrusión y retracción, movimientos circulares dentro y fuera de la cavidad oral, movimientos de ascenso y descenso dentro y fuera de la cavidad oral, movimientos laterales dentro y fuera de la cavidad oral, trompetilla, laleo.

  - Brazos: imitación de diferentes posiciones, arriba, abajo, delante, detrás, alternando brazos y con ambos simultáneamente.

  - Manos: imitación de diferentes posiciones de dedos , juntar y separar dedos, movimiento de "pianista", tocar alternadamente dedo pulgar con el resto de los dedos.

- Piernas: imitación de diferentes ejercicios, elevar la pierna doblando rodilla, elevar pierna sin doblar rodilla, llevar pierna hacia atrás y hacia los lados, doblar pierna y pegar al pecho.

- RITMO Y ENTONACION: El objetivo de esta área estuvo dirigido a mejorar la coordinación general de movimientos y el ritmo a través de actividades lúdicas, altamente motivantes. Se trabajo tanto el ritmo corporal como el de la expresión oral, en base a rimas, poemas, juegos, canciones. Para ello se estimulo la declamación de poemas y rimas sencillas, acompañando esto de movimientos de manos y gestos faciales. Así mismo se busco la ejecución de canciones que motiven la imitación de posturas corporales.

- ARTICULACION: El objetivo se centro en mejorar la articulación eliminando las desviaciones articulatorias presentes. Las actividades en esta área se seleccionaron de acuerdo con las necesidades individuales, partiendo de los sonidos de menor dificultad a los de mayor dificultad. Se atendieron las desviaciones fonéticas en base imitación de sonidos (onomatopeyas, sonidos ambientales), imitación de sílabas y palabras, expresión sugerida y espontánea. De acuerdo a cada caso, se partió de ejercicios preliminares para el sonido desviado para luego pasar al sonido asociado a vocal, hasta llegar a palabras, frases y oraciones.

La segunda fase de la investigación, se cubrió a través de los siguientes pasos:

1. Selección de población y muestra: Como se indicó anteriormente, la muestra se constituyó a expensas de la aplicación del Plan de Evaluación. Este se desarrolló en tres sesiones, en las cuales se grabaron conversaciones, canciones y emisiones sugeridas en base a láminas, las cuales se les presentaron a los niños en forma de juego. Además se aplico la Batería O.F.A.M.S. Estas sesiones fueron individuales y tuvieron una duración de media hora aproximadamente. El posterior análisis de los resultados permitió seleccionar dos casos con Dispraxia, estos constituyeron la muestra.

2. Aplicación del PLAN DE TRATAMIENTO: Se condujo con una estrategia de campo o de estudio de casos. Para ello se elaboró un cronograma de actividades y se conformó un grupo de cinco niños: dos con Dispraxia y tres con un rendimiento acorde a lo esperado a su edad en todas las áreas del desarrollo. Las actividades motoras se desarrollaron de manera grupal, motivando en los niños con Dispraxia la imitación de los

patrones presentados por sus compañeros. El trabajo en articulación se presentó de manera individualizada, pero sin variar el contexto de trabajo, solo se apartó a cada niño de la muestra por un breve espacio de tiempo para trabajar articulación y para introducir los ejercicios que debían ser trabajados en el hogar. Cabe resaltar que para el trabajo en articulación se insistió en el empleo de palabras con significado, conocidas por los niños y en la repetición de frases de empleo común, se cantaron canciones escogidas por los niños y se evitó la ejercitación con listas muy largas o con oraciones de escaso uso, así mismo no se utilizaron los ejercicios articulatorios frente al espejo, se busco mas bien presentarlos de manera natural, asociándolos a otros movimientos, a la imitación de onomatopeyas o sonidos ambientales.

La tercera fase del presente estudio se centro en:

1. Evaluación del progreso y análisis de los resultados obtenidos: luego de la aplicación del plan a los niños seleccionados, se procedió a una revaluación de la articulación y de la ejecución praxico motora, utilizando los mismos instrumentos del Plan de Diagnostico inicial, comparándose los resultados y estableciendo en cuales aspectos se había logrado progreso.

2. Elaboración de las conclusiones.

Resultados obtenidos:

Los resultados de la presente investigación son alentadores, pues los instrumentos utilizados en la fase de Diagnostico permitieron identificar en la población dos grupos con un rendimiento diferente, especialmente a nivel praxico motor. Llegándose a conformar dos grupos de niños con desviaciones articulatorias, quienes se diferencian en su ejecución praxica motora. Esto corrobora los hallazgos de Rodríguez (1989), a partir de los cuales se alerta a los interventores a realizar un diagnóstico más integral en los casos de trastornos articulatorios, a fin de identificar los problemas en la ejecución de praxias motoras. logrando de esta forma establecer un diagnóstico diferencial entre los trastornos articulatorios y la dispraxia.

A continuación se presenta un resumen de los resultados del Diagnóstico obtenido en cada uno de los niños:

1. El niño de 3 anos 8 meses poseía un escasísimo caudal lingüístico, sus emisiones se concretaban a palabras aisladas. Se pudo constatar la presencia de numerosas desviaciones articulatorias, presentándose las mismas de manera asistemática, se evidenciaba además, hipernasalidad y

su habilidad motriz estaba bastante comprometida, no solo a nivel de O.F.A, sino a nivel de miembros superiores e inferiores. Los resultados de la Bateria O.F.A.M.S mostraron fallas en la secuencialización y coordinación de movimientos alternos, dismetría del M.S izquierdo y temblor en lengua. En general la producción de movimientos era lenta, rígida y torpe, presentando fallas en la ejecución de todos los movimientos exigidos por esta prueba.

Las desviaciones articulatorias encontradas en este caso pueden resumirse de la siguiente manera:

- En posición prenuclear se eliden los fonemas: /g/ , /d/ , /r/.
- En esta misma posición, existe sustitución de : /s/ x /x/, /m/ por /k/. Aquí se presenta una tendencia a la posteriorización, vía velarización de los fonemas /s/ y /m/. La explicación de este fenómeno podría encontrarse en lo expuesto por Ingram, (1983), cuando señala que uno de los fenómenos fonológicos más comunes en edad preescolar es la sustitución de fonemas anteriores por posteriores. Sin embargo se opone a lo expuesto por Chela-Flores, (1987), cuando señala que en posición prenuclear hay preferencia en utilizar segmentos anteriores. En esta posición se presenta además, la sustitución de /g/ por /k/. Esto es bastante interesante pues el segmento oclusivo, velar, sonoro, se transforma en sordo. Cabe destacar lo planteado por Herbert, (1991), quien afirma que las desviaciones articulatorias señalan una falla en el aprendizaje de los rasgos distintivos.

- En posición intervocálica se observó sustitución de /r/ x /b/ y de /r/ por /j/. Considero importante resaltar que el niño aparentemente, es capaz de diferenciar los dos segmentos: (/r/ , /r/), pues llega a una sustitución diferenciada, llama la atención que el vibrante múltiple, que exige mayor costo articulatorio se haga palatal, conservando en este caso la fricación. En posición intervocálica también se observó la sustitución de /j/ por /k/, aquí el segmento fricativo, palatal, se hace oclusivo, velar. Como conclusión puede afirmarse que en este caso la Dispraxia se presentaba como un trastorno Fonológico, es decir, el déficit no es solo fonético, sino también fonológico.

2. La niña de 6 años presento también transformaciones que afectaban la posición prenuclear, pero reducidas a la sustitución de /g/ y de /k/ por /d/ y a la elisión de /r/ y de /r/. En posición posnuclear, se observó pérdida de los segmentos: /r/, /s/, y el uso de [n]. Fenómenos presentes en el habla Caribeña, de acuerdo a los planteamientos de Chela-Flores, (1987). Las

fallas articulatorias eran eminentemente fonéticas. Su expresión era abundante, con una excelente construcción gramatical. Los resultados de la evaluación motora sin embargo, mostraron numerosas alteraciones en la realización de movimientos de O.F.A y de M.S. Se observó torpeza y temblor a nivel de lengua, incoordinación en movimientos altemos de lengua y de labios, la marcha se veía afectada por la rigidez de los M.S. De los quince reactivos de la prueba, presentó fallas en diez.

Una vez aplicado el plan, el rendimiento de ambos casos mejoro notablemente. La niña alcanzo una importante y rápida mejoría en todas las áreas. En su articulación solo persistía imprecisión del fonema /r/. Obtuvo un mejor desempeño en la Batería O.F.A.M.S, presentando fallas sólo en la imitación de algunos movimientos de M.S., (tres de los quince reactivos). Al correr y bailar se observaba cierta torpeza en coordinar movimientos altemos.

El niño mostró un mejor desarrollo del nivel fonológico, la inteligibilidad se hizo bastante alta, la longitud de la frase era bastante mayor y la nasalidad se redujo considerablemente. Las desviaciones fonológicas en posición prenuclear disminuyeron, persistiendo la sustitución de /f/ x /x/ y de /r/ x /r/. En esta misma posición, se observa la pérdida de /l/ y de /r/ en las sílabas combinadas, pareciera una reducción de grupo consonántico. Otra reducción que llama la atención es la que sufre "un" delante de vocal, este articulo es prácticamente eliminado, pero al sustantivo que lo acompaña se le agrega el segmento /m/, pareciera que el niño intenta utilizar el rasgo nasal.En posición posnuclear, se observa pérdida de los segmentos: /r/, /s/, y el uso de [n]. Sin embargo, los avances en la ejecución praxica motora fueron menores, observándose como en el caso anterior mejoría en los movimientos de O.F.A, especialmente a nivel de lengua, siendo posible constatar la eliminación del temblor. En la ejecución de movimientos de M.S, los resultados muestran la persistencia de fallas en la secuencialización y coordinación de movimientos y una discreta reducción de la dismetría del miembro superior izquierdo.

Conclusiones:

Atendiendo las fases en que fue dividido el presente estudio, puede concluirse que la primera fue alcanzada satisfactoriamente, pues fue posible diseñar una propuesta de evaluación y de tratamiento de la Dispraxia, a partir del estudio bibliográfico. En la elaboración de dicha propuesta se

intento desbordar un modelo eminentemente clínico y acceder a uno mas pedagógico-linguistico. Respetando no sólo el desarrollo infantil, sino además utilizando información ajustada al contexto lingüístico venezolano. Para ello se utilizo como estrategia de diagnostico fonológico del muestreo del habla, pero teniendo como guía para el análisis de los resultados el Modelo Polisistémico Natural (Chela- Flores, 1987). La utilización de este recurso y de la Batería O.F.A.M.S (Rodríguez, 1989), dió excelentes resultados, pues hizo posible una evaluación integral, dinámica y ajustada a las característica de nuestra población. Sin embargo, no se precisó cómo se iba a realizar.

Como conclusión, puede afirmarse que el proceso diagnóstico empleado en los casos estudiados, permitió identificar "desviaciones" correspondientes a trastornos en el uso de los rasgos distintivos, a pesar del déficit motor del niño, sus desviaciones articulatorias no son sólo fonéticas. Esto confirma lo señalado por diferentes autores (Rodríguez, 1988; Herbert, 1991) sobre la posibilidad de encontrar una combinación de desviaciones fonéticas y fonológicas en casos diagnosticados como Trastornos Articulatorios, por lo que se hace necesario implementar recursos diagnósticos que hagan posible la identificación y análisis de los procesos fonológicos, a fin de poder alcanzar un diagnostico diferencial y poder así planificar adecuadamente la atención.

En cuanto al Plan de Tratamiento, puede afirmarse que su aplicación fue exitosa. La participación de los niños fue amplia, sintiéndose motivados con la presencia de sus compañeros y por el tipo de actividades presentadas. Cabe destacar que los niños que participaron como "facilitadores" se mostraron altamente interesados en realizar los ejercicios y en apoyar a los niños con Dispraxia.

BIBLIOGRAFÍA

Barrera Linares, I. y Fraca de Barrera, L. 1988. **Psicolingüística y Adquisición del Español** Edit. Retina, Caracas.

Bruno, C , Sanchez, M. y otros. 1995. **Manual de Logopedia** Edit. Masson, Barcelona.

Chela-Flores, G. 1981. **Consonantes Mínimas y Metacondiciones en el Caribe Hispánico** Guía . Universidad del Zulia, Coordinación de Estudios de Postgrado.

Chela-Flores, G 1987.**Estudios Sobre La Fonología Del Español Del Caribe** Ediciones La Casa de Bello, Colección Zona Tórrida. Caracas

Chela-Flores, G 1993 **Hacia un Estudio Fonetológico del Español Hablado en Venezuela** Fondo Editorial Tropikos. Caracas.

Bagunya, J , Bruno, C y otros. 1988. **Manual de Logopedia**. Edit. Masson, Barcelona.

Bloom , M y Lahey, L. 1978. **Language Development and Language Disorders**

N.Y. John Wiley and Sons.

Chomsky, N. 1970. **Aspects of the Teory of Syntax** Cambridge MIT Press, 1965. Trad. Cast. Aguilar, Madrid.

Creaghead, N. 1989. **Assesment & Remediation of Articulatory and Phonological Disorders** 2da. De. Columbus, OH: Merrill Publishing.

Darley, F. 1978. **Motor Speech Disorder** . Lorenzo, Y. Traducción. Alteraciones Motrices del Habla Edit. Panamericana, Buenos Aires.

Gili Gaya, S. 1966. **Elementos de Fonética General**. Gredos, Madrid.

Guzman, E. 1983. **Neuropsicología** Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Hadden, W.B 1981. **On certain defects of articulatión in children with cases illustrating the results of educatión of the oral system**. J. Ment. Sci. 37:96.

Haynes, S. Johns, D.F. 1985. **Clinical Management of Neurogenic Comunicative Disorders**. Boston: Little, Brown and Co.

Hernandez, R. Fernandez, C. baptista, P.1991. **Metodología de la Investigación**. McGraw Hill, México.

Ingram, D. 1976. **Phonological Disability in Children**. Edward Arnold. London UK.

Jaffe, M. 1983. **Neurological Impairment of Speech Productión: Assesment and Treatment**. San Diego. Edit. Janis Costello.

Kimura, D. 1982. **Left hemisphere control of oral and brachial movements**. London UK.

Lecours, y otros. 1979. **La Afasia** Flammarion. París.

Love, R. Webb, W. 1988. **Neurología para los especialistas del habla y del lenguaje**. Edit. Panamericana, Buenos Aires.

Luria, A.R. 1973. **Fundamentos de Neuropsicología** Ediciones de la Universidad de Moscú.

Macken, M.A. 1979. **The Child's Lexical Representation: The Puzzle-Puddle-Picckle** Stanford Univ.

Massion, J. 1984. Fonctions motrices. In: **Encycl. Med. Chir**, París. Neurologie, 17002D10, 11.

Manga, D. 1983. **Memorias del II Symposium de Logopedia** Edit. CEPE. Madrid.

Melgar gonzalez, M. 1980. Como detectar al niño con problemas en el habla. Edit. Trillas. México.

Morley, M. 1969. **Disorders of Articulation: theory and therapy** Brit. J. Dis. Comm., 4:151-65.

Murdoch. 1990. **Acquired Speech and Language Disorders**. Chapman and Hall. London.

Myklebust, H. 1971. **Trastornos del Aprendizaje** Edit. Científico Medica, Barcelona.

Obediente, E. 1991. **Fonética y Fonología** Universidad de Los Andes, Mérida.

Paez Urdaneta, Y. 1991. **Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico**. Vadell Editores. Caracas.

pavez, M.M. 1986. **Trastornos fonológicos en niños con retardo simple de lenguaje** Rev. de Log. y Fonoaudiología. VI, 205-214. Barcelona.

Rodrigues, N. 1988. **Disturbios Articulatorios em Criancas**, Tesis de Doctorado. Facultad de Medicina, Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.

Rodrigues, N. 1989. **Neurolingüística dos Disturbios da Fala**. Cortez Editora, Sao Paulo, Brasil.

Rosenbek, J. 1974. **Treatment of Developmental apraxia of speech: A case study**. Lang. Speech Hear. Serv. Schools 5: 13.

Rodriguez, L y Valles, B. 1983. **Estudio Comparativo entre una Investigación realizada sobre el orden de la Adquisición Fonémica en una muestra de niños tomada en ciudad de México y una muestra de niños tomada en la ciudad de Caracas**. Tesis para optar al titulo de Terapista del Lenguaje. Instituto Venezolano de la Audición y el Lenguaje, Caracas.

Yoss, K.A. 1974. **Therapy in Developmental apraxia of Speech Lang. Speech Hear**. Serv. Schools 5: 23.

LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LA CLASE DE LENGUA

Edmée Fernández
Emporia State University
Emporia, Kansas, USA

La enseñanza de la cultura en las clases de idiomas extranjeros se está haciendo cada vez más importante en el ámbito de la educación secundaria y universitaria en los Estados Unidos y cada día se publica más acerca del tema en las revista especializadas. El propósito aquí es discutir el artículo de Zena Moore, **Teaching Culture: A Study of Piropos** recientemente publicado en Hispania, el órgano divulgativo de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP).

El articulo antes mencionado es un informe de la investigación realizada sobre el piropo definido en los textos de enseñanza del español en los Estados Unidos con la simple generalización de "sexist complimets" (cumplidos sexistas). Conviene aquí recordar la definición de sexista que ofrece el Pequeño Larousse Ilustrado que es la que usan los libros de enseñanza a los cuales se refiere el estudio de Moore: sexista: relativo al sexismo; partidario del sexismo. Sexismo: actitud discriminatoria y despreciativa a causa del sexo. La hipótesis del estudio plantea que si sexismo se define desde una perspectiva cultural norteamericana, los textos de enseñanza del español publicados en los Estados Unidos podrían estar interpretando incorrectamente esta expresión cultural de uso extendido en los países de habla hispana.

El estudio analiza diferentes definiciones que ofrecen los textos de referencia más importantes sobre el tema y luego compara estas definiciones con la información obtenido de informantes hispano hablantes. Los textos de referencia analizados para este estudio fueron: 1. Un ensayo cultural sobre el piropo escrito por Beinhauer ; 2. Dos libros de referencia recientes sobre cultura hispánica, y 3. Seis diccionarios de los más utilizados por los estudiantes de español de los Estados Unidos. La muestra de informantes constaba de ciento un hablantes de español de catorce países diferentes que representaban una amplia gama de edades, clases sociales y niveles educativos.

Los resultados del estudio de Moore revelan que, contrario a lo que dicen los textos de enseñanza de español, los piropos son cumplidos de una persona a otra independientemente del sexo de quien los ofrece. Además, todos los textos analizados en el estudio afirman que los piropos son sexistas desde el punto de vista norteamericano e igualmente afirman que sólo ocurren en la calle. Los informantes hispano hablantes, sin embargo, coinciden en que los piropos no son sexistas puesto que tanto hombres como mujeres intervienen en el acto de dar y aceptar cumplidos.

El artículo de Moore también discute que los piropos so algo más que cumplidos de coqueteo y comentarios sobre los atributos físicos de las mujeres. Moore cita las cinco características del piropo que explica Bienhauer (1973). Primeramente los piropos son versos poéticos y muestras de una expresión artística no restringida a una elite sino perteneciente al dominio público, muchas veces trasmitida de generación en generación. En segundo lugar, el piropo se originó en la tradición del cortejo amoroso para honrar a la mujer, quien posee un estatus especial en las sociedades de habla hispana. "A pesar de que la mujer sea el objeto del piropo, no se trata de una mujer real sino de una mujer despersonalizada" (Moore, 115). Además, agrega Bienhauer, el piropo es ingenioso, exagerado y sobre todo espontáneo. Finalmente, el piropo varía en contenido, estilo y calidad. De manera pues que el piropo descrito en los textos de enseñanza de español, es el "piropo callejero" que Bienhauer no considera un piropo sino una grosería o vulgaridad.

El estudio de Moore plantea tres cuestiones de carácter práctico que tienen implicaciones pedagógicas. Hace énfasis en la importancia de validar y verificar la información cultural mediante diferentes medios entre ellos informantes hispano hablantes (118). Debe señalarse, sin embargo, que se debe tener cuidado al seleccionar informantes hispano hablantes fuera de países donde se habla español. Un hablante de español nacido y educado en los Estados Unidos no necesariamente comparte las mismas actitudes o puntos de vista hacia una expresión cultural en particular, que un hablante nacido y educado en un país de habla hispana. Nótese, por ejemplo, en el artículo de Moore cómo una joven de padres cubanos nacida en los Estados Unidos deploraba el machismo de los hombres latinos cuando le preguntaron si los piropos eran sexistas: "Quizá si yo hubiera nacido en Cuba percibiría esta

cuestión de manera diferente, pero en realidad yo soy americana, culturalmente hablando, a pesar de que hablo español y de que mi familia es cubana" (Moore, 1996: 117).

Además se debe tener en cuenta que el contacto más o menos prolongado con la cultura norteamericana puede influir la manera en que un hablante de español percibe ciertas expresiones culturales. Al respecto, Moore comenta que tres de sus entrevistadas dudaban del carácter sexista del piropo y expresaron que nunca antes habían pensado que el piropo fuera sexista u ofensivo hasta que llegaron a los Estados Unidos.

Particularmente interesante es la recomendación de Moore de adoptar además estrategias que permitan hacer comparaciones a través de diferentes culturas. En el caso del piropo, por ejemplo, la investigadora propone discutirlo como parte de una unidad acerca de cómo ofrecer y aceptar cumplidos en diferentes culturas (119). Esta estrategia, sin embargo, presentaría un reto para los profesores de idiomas ya que este enfoque pedagógico requeriría de las cooperación de otras disciplinas que podría no estar disponible inmediatamente. Por ejemplo, la investigación a través de diferentes culturas es todavía incipiente en el campo de la antropología y la sociología.

Finalmente, cuando se enseña cultura en la clase de idiomas extranjeros se debe tener muy presente el nivel de aceptación y tolerancia cultural del propio profesor con respecto a un rasgo en particular. El concepto de cultura es muy amplio y tanto antropólogos como sociólogos lo han definido desde diferentes puntos de vista y enfoques. Recuérdese a este respecto la tesis de la integración cultural total que discute Benedict (1934). Aquí se hace énfasis en el principio del relativismo cultural el cual propone que una cultura sólo puede ser entendida en sus propios términos y que no se pueden utilizar parámetros de otras culturas para su estudio y análisis.

Esta teoría explicaría por qué ciertas expresiones culturales podrían parecer extrañas, inaceptables y aún repulsivas para miembros de otro grupo cultural. En cuanto a expresiones culturales que tienen que ver con países o grupos hispano hablantes es posible, por ejemplo, que algunos profesores de español acepten mejor "la salsa" que "la quebradita" o viceversa con el resultado de favorecer una a expensas de la otra. Ambas son expresiones musicales de origen

latinoamericano, la primera con raíces en el Caribe hispano hablante, la segunda con influencia de la música del norte de México.

El culto a la Virgen de Guadalupe, tan generalizado entre la población mexicana, es información cultural casi obligada en la mayoría de los textos de enseñanza del español en los Estados Unidos. Sin embargo, para algunos profesores de español norteamericanos, y aún para profesores nacidos en otros países latinoamericanos, esta tradición podría parecer expresión de fanatismo religioso y esta percepción podría, de una manera u otra, influir el grado de objetividad y aprecio con el que se discutiría el tema en clase. De igual manera es muy comprensible, por lo menos para una persona que ha vivido cierto número de años en los Estados Unidos, que un profesor de español norteamericano no comprenda, ni acepte, ni valore las corridas de toros, si se tiene en cuenta la tendencia cada vez más fuerte hacia la protección de los animales que se ha desarrollado últimamente en los Estados Unidos. Esta tendencia parece ser creciente no sólo en ese país sino también en España y algunos países de Latinoamérica tal como fue constatado en 1996 por un grupo de profesores del Medio Oeste norteamericano en Mérida (Venezuela) donde se veía por toda la ciudad, letreros exigiendo la abolición de las corridas.

Desafortunadamente, la cuestión de la enseñanza de la cultura puede convertirse en un tema controversial y los profesores de idiomas extranjeros deben estar alerta y prepararse de antemano. La interacción con hablantes de diferentes países debe ser una primera prioridad para los profesores de idiomas. También es crucial que los profesores se mantengan en contacto con material auténtico tales como revistas, periódicos, novelas, discos de música popular y programas de televisión. Afortunadamente, las oportunidades para viajar al extranjero se han popularizado mucho últimamente y cada vez un mayor número de profesores de idiomas extranjeros están aprovechando esta valiosa experiencia para verificar y validar información cultural.

REFERENCIAS

Beinhauer, Werner (1973) **El humorismo en el español hablado (improvisadas creaciones espontáneas)**, Madrid, Biblioteca románica. Gredos. Citado en Moore, Zena (1996)

Benedict, Ruth (1934) **Patterns of Culture**. Boston. Houghton-Mifflin. Citado en Mitchel, Geoffrey (ed.) (1968)

Mitchel, Geoffrey (ed.) (1968) **A Dictionary of Sociology**. Chicago: Aldine Publishing Company

El Pequeño Larousse Ilustrado (1996) Larousse S.A., Taunton, MA, Rand McNally Book & Media Services. Moore, Zena (1996) Teaching Culture: A Study of Piropos en Hispania 79.1 (1996): 113-120

Moore, Zena (1996) Teaching Culture: A Study Of Piropos En **Hispania** 79.1 (1996): 113-120

137

REVISTAS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MARACAY

PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

URDIMBRE

Revista de Lengua y Literatura

Av. Las Delicias – Maracay - Aragua

198

GENDER AND POWER IN CANADIAN LITERATURE:
A Stylistic Approach

Elida León
(UPEL - IPC)

A social reality (or a "culture") is
itself an edifice of meanings –
a semiotic construct. In this perspective
language is one of the semiotic systems
that constitute a culture.

M.A.K. Halliday, 1978.

The world of social relations is undoubtedly a complex one. To study and define a given society is, therefore, a complicated task. In general terms, society can be regarded as a group of individuals who interact within "a mosaic of cultural assumptions, political beliefs and instrumental practices -in other words, ideologies." (Simpson, 1993, p.176)

"Power" is a key concept in this issue. According to Fairclough (1989) power manifets itself in all kinds of social exchange. "There are power relations between social groupings in institutions (...) between women and men, between ethnic groupings, between young and old ..." (p. 34). In other words, in every social group there is always a relation of struggle, a process by means of which groupings with different interests, or ideologies, engage with one another.

The case of Canada is not different. Over the last few years, news about this country, put in sight its social struggles in both the cultural and the linguistic fields. In February, 1992, a national conference was held in which identity, rights and values were focused. Lacombe (1992) claimed that "gender, ethnic, religious and other differences (...) should all be acknowledged in striving to balance individual and collective rights." (p. 3) At this conference, Lacombe reports, "crucial but subtle questions of

semantics in fact governed discussion and recommendations on distinct society and linguistic duality." (p. 3)

At this point attention needs to be drawn to the process of ideologising. Poynton (1989) defines this process as "the process of creation of meanings within a society characterised by certain patterns of control (...) Hence, ideological meanings emerge out of particular power configurations." (p. 18) Poynton's assumption implies that patterns of meaning are made to fit social organisation. These patterns in turn evolve some kind of dichotomy on the one hand, and an evaluation of its terms, on the other. As a result of this evaluation, some terms of the dichotomy are more highly valued than others. It becomes obvious, then, that language is involved in the process of ideologising.

> There is a dialectical relationship between language and social structure: the varieties of linguistic usage are both products of socioeconomical forces and institutions and reflexes of such factors as power relations, occupational roles, social stratifications, etc., and practices which are instrumental in forming and legitimating these same social forces and institutions." (Fowler 1981, quoted in Widdowson 1992, p. 184)

In these terms Fairclough (1989) distinguishes two major aspects of the power/language relationship: (a) power in discourse; and (b) power behind discourse. He claims that "power *in* discourse is concerned with discourse as a place where relationships of power are actually expressed and enacted." (p. 43) With regards to power *behind* discourse he discusses how orders of discourse are shaped by relations of power. Within this aspect he claims that differentiation of dialects, the conventions of particular discourse types, and constrains on access to discourse, are all effects of power.

Furthermore, in order to explicate the relationship between linguistic phenomena and the world of social relations, Poynton (1989) identifies three dimensions: affect, contact and power.

According to Poynton, the dimension of power derives its basis from at least one of the following factors: force, authority, status and expertise.

She explains that *force* involves physical superiority; *authority* is a function of unequal role relationships (parent-child, ruler-ruled, etc); *status* concerns the ranking with respect to some socially desirable object or

200

condition (wealth, profession, hereditary status, location of residence, etc.); *expertise* is concerned with the extent to which an individual possesses knowledge or skill. Poynton also explains that the natural sources of power such as age, race and gender have an influence on the three dimensions, hence none of these can be included as single terms in the dimension of power. Poynton also points out that "the socially constructed world functions by distributing access to roles and activities in relation to what are regarded as relevant social characetristics such as age, gender, class, etc." (p. 56) Gender is, then, a relevant feature when dealing with the power-language relation *in* and *behind* discourse.

For a start, gender is usually a tool for the feminist struggle for equality in both language and society. A frequent claim within the feminist movement is that women's interests are subordinated to those of men, their capacity underrated, their sexuality denied, feared and exploited, and their image trivialised. (Poynton, 1989, p. 3)

This feminist struggle is also present in Canadian society. Women's presence was an important contribution at the Canadian national conference of 1992. In this respect, Lacombe (1992) states that women

> have always held a certain quiet expertise in the areas of consensus and coalition politics. Why is it, for example, that so far only women have been able to convince politicians and the public, (...) that their equality is not a threat to anyone but a matter of social justice for all? (p. 184)

An explanation of this fact might reside in the intricate world of power relationships. In spite of Lacombe perception, Canadian society still seems to maintain some of the old convinctions that women are in some (if not in all) respects inferior to men. Canadian Literature, as a reflection of its society still shows this women-men struggle for power. This process of social engagement is represented in its language.

Linguistically speaking, gender serves the purpose of signalling differences between animals and objects (*it*) and people (further distinguished by *she* or *he*). Leech and Svartvik (1975) explain gender in the following terms.

> Gender in English applies strictly only to certain pronouns, where the categories masculine/feminine and personal/non-personal can apply... Nouns, adjectives and articles have no gender distinctions,

> although in a small number of words the feminine ending -ess marks a noun having female reference... Since nouns have no grammatical gender, the choice between he and she is almost entirely based on sex. (p. 230)

Thus, nouns indicate a female distinction only when marked (in grammatical terms, *made unusual*) by a particular morpheme, or when referring to females by definition (mother, woman, etc) Another way language marks gender distinctions is *collocation*. At the level of lexis, males and females tend to occur in different semantic fields. This is a reflection of the dichotomy created in the process of ideologising. Some of the oppositions associated with gender in English are presented by Poynton (1989):

Man/Male/Masculine	Woman/Female/Feminine
reason	emotion
active	passive
instrumental	expressive
knowledge	ignorance
action	speech
culture	nature

Miller and Swift (1974) claim that

> "words asssociated with males (...) are defined through a broad range of positive attributes like strength, courage, directness, and independence (...) words associated with females are defined with fewer attributes and the examples given are generally negative if not clearly pejorative: 'feminine wiles', 'womanish tears', etc. (p. 360)

"The Animals in that Country" by Margaret Atwood presents a vision of men by means of lexical choices. To start with, in the first section of the poem

> In that country the animals
> have the faces of people:

the use of the lexical item *people*, an unmarked noun, leads the reader to think of both males and females; however, the occurrence of *him* in

> the fox run
> politely to earth, the huntsmen
> standing around him, fixed

leads us to conclude that the animals are being equated to men. Such conclusion is explicitely stated by Atwood in

> the bull, embroidered
> with blood and given
> an elegant death, trumpets, his name
> stamped on him, heraldic brand
> because
>
> (when he rolled
> on the sand, sword in his heart, the teeth
> in his blue mouth were human)
>
> is really a man

Animal/man occur in a semantic field which also includes lexical items such as *possessing*, *stamped, heraldic brand, elegant death, all of which denote the ideas of strength* and power. But cruelty, also, is present in the poem.

> ... the hunstmen
> standing around him, fixed
> in the tapestry of manners
>
> the bull, embroidered
> with blood ...
>
> (when he rolled
> on the sand, sword in his heart ...)

Another stereotypical notion is that of male and female physical features and sexual behavior. Baron (1986) rejects this notion according to which males are physically strong and sexually active and females, on the contrary, are weak and passive, and ... sexually attractive. McCombs, too, criticizes these stereotypical notions when dealing with Atwood's writings.

She rejects other critics' ideas that "her poems are beautifully made and always intelligent, but a little inhuman." (p. 28) According to McCombs there is an "expressed need for warmth, humanity, love [which] represents chorus of gender-based assumptions ... Would the same work, by one Martin Atwood, have evoked the same warmth-needing critical responses?" (p. 28)

The stereotype regarding sexual behavior is represented in literary texts such as Mary Di Michele's "Many Small Deaths". In this short story we find:

> She gasped like some sea-creature, breathless and beached. I whispered no threats, just the touching, the touching that comes naturally in a man for a woman ... When he doesn't have to think about pleasure, her pleasure. When a man's escape from a woman is calculated. She didn't struggle very much, as if she were paralysed by the weight of my body ... as if it were a nightmane that rode her.

The dichotomy man: active / woman: passive is represented by means of lexical choices such as:

Woman	Man
gasped	touching that comes naturally
didn't struggle	man's escape is calculated
paralysed	rode her

Evaluation of the terms of a socially established dichotomy will evidently depend on the type of ideoloy involved when assigning values to them. Thus, it is natural that men will evaluate the terms in a different manner than women will. Hence, differences of opinion are bound to occur. McCombs (1989) studies this difference of opinion with regards to Atwood's The Edible Woman. It is interesting to notice that male reviewers have found the novel to be unladylike nightmare humor, a Swiftian sexual satire entitled to unreal characters, which lacks human presence, tenderness and love. Feminists, on the other hand, found that "Atwood's voice and characters were warm enough for the conditions of contemporary life, and very real, even funny." (p. 29)

But in the process of evaluation of terms of the male/female dichotomy, the male semantic field seems to have been assigned higher value.

Perhaps because of the positive attributes attached to it, nouns like *anyone* will frequently be in syntactic concordance with the determiner *his* as in *everyone loves his mother*. In this respect Simpson (1993) quotes from a conversation included in a weekly T.V. magazine.

> *Anyone* who wishes to have power over *his* fellows should be regarded with some suspicion. It's unusual. Most *people* don't feel like that. They want a good job,
> a nice wife, pleasant children, friends and a bit of fun. (our emphasis) (p. 159)

Curiously enough, Di Michele's "Many Small Deaths" includes

> As you may know, I have been a happy man. A man to whom nothing has been given, but all has been earned. I have two children, ... a wife, both social and discrete and all the material comforts, a home on its cherished plot in the city ... I love my work and know its importance. I am tender towards my wife. Those other women helped me to preserve that tenderness.

The implications of such dicoursive practice determine what some authors have called sexism in language which "assumes the inherent superiority of one sex over the other." (Miller and Swift, 1974, p. 360)

But not only can gender distinctions be made on the basis of lexical choices and collocation. According to Fairclough (1989), there is a variety of grammatical features of texts which have relational values. For the purpose of the present discussion, we will consider two: modes of sentence and modality.

Fairclough explains that there are three possible modes of sentence: declarative, interrogative and imperative. These modes place the speaker/writer and the addressee differently: asking for action (imperative) or for information (interrogaative) is generally a position of power, as too is giving information if it has not been asked for.

George F. Walker in his play "The True Nature of Home Repair" presents us with two characters, a marriage, whose struggle for power is explicit in discourse and implied behind discourse. Power in discourse manifests itself in terms of the factor *expertise* proposed in Poynton's model. An examination of Elizabeth's words demonstrates the above statement.

... I've taken a rough idea, a basic idea and made it work ... And do you know why. Because I'm smart. I'm really really smart ...

I think you're primitive. You've got ideas but they are primitive. They don't go far enough. They lack intelligence.

I could design a floor that did things. A floor that cleaned itself ... or a floor that provided heat ... I could take your basic primitive idea of a floor and make something really amazing out of it.

So you have to deal with me. I don't have to deal with you. I know things you'll never know and I know more about the things you do know.

I've got experience and imagination.

Although Elizabeth's discourse might lead the audience to believe she is in control, Tom's words also reflect his position of power while underrating Elizabeth's capacities.

I'll fix the floor ... That's intelligent enough.
So what?
The future is not endurable. You made a mistake ... I know.
I've been told. The future is total shit.
I don't need imagination. I've got experience
I am the soldier of the total shit future.
I am the warning. The warning doesn't leave.

With these final words the play ends. The struggle has finished with Tom as a winner. He has imposed his authority over Elizabeth's apparent power.

Behind discourse, also, the struggle for power is implied. At the beginning of the play, Elizabeth uses imperative mode (a position of power, according to Fairclough).

ELIZABETH Watch me

TOM I'm busy
ELIZABETH Watch me
TOM I'm busy
ELIZABETH You're not busy. I'm busy. I've taken a rough idea, a basic idea and made it work. Made it flow. Doubled its capacity ... Watch me!
TOM I'm busy.

Elizabeth tries to impose her power by asking Tom for an action. His response, however, does not correspond to what she expected. He shows resistance, which is an evidence of both characters' struggle for control. As the play develops, Tom takes control and starts using imperative mode.

But a good guy to have on your side in a crisis. Think about it. Stop resisting. Stop competing.
Come on. No harm in being gentle. Relax. Be gentle. Give in. Leave the rough stuff to me.

Elizabeth's resistance is shown by her response:

No way. You're just trying to trick me. Who the hell are you anyway. What the hell are you doing here.

Once again, Tom's response to her asking does not correspond to the expectations. He answers:

I'm fixing the floor, honeybunny.

At the end Elizabeth, uses imperative mode again. But, again, she cannot impose her power over her husband.

ELIZABETH Won't you please go away again.
TOM I am the warning. The warning doesn't leave.

An examination of modality in this play also shows a struggle for power where the man gets control of the situation. Modality, as stated by Fairclough (1989) is concerned with the speaker/writer's authority. We can identify two dimensions of modality: "if it is a matter of authority of one participant in relation to others, we have relational modality ... If it is a matter of the speaker or writer's authority with respect to the truth or

probability of a representation of reality, we have expressive modality." (pp. 126-7)

In the following exchange, relational modality is presented by means of the modal verb "can", used by both characters.

> ELIZABETH I can change things into other things.
> TOM I can organize
> ELIZABETH I don't need to organize. I can do it all myself.
> TOM I can kill
> ELIZABETH What?
> TOM I can kill
> ELIZABETH Me too. I can kill.
> TOM I can kill. With my bare hands. I can rip flesh. I can take a knife and cut throats ... I can cheat. I can lie. I can steal...I can sneak and grovel and betray and murder and bum things to the ground to protect this family ...
> ELIZABETH You're insane.

Trying to impose authority is common to both characters. However, Elizabeth seems to surrender by stoping the "can" struggle.

With regards to expressive modality, too, Tom imposes his power by showing his authority with respect to the truth of his words, while Elizabeth seems to hesitate.

> ELIZABETH You can't scare me with that talk.
> TOM Sure I can
> ELIZABETH You scare people with your insane talk.
> TOM I am the warning. The warnnig is here. The warning has to be listened to. Why would I lie. Give in to me. Listen to the warning.

To sum up, Walker's "The True Nature of Home Repair" represents the true nature of a relationship based on the struggle for power. In and behind discourse, the audience is presented with male power imposed over female capacities and wishes. It seems clear that no matter how much a woman fights, she'll be the loser because of her weak nature. In the play this is expressed in what appears to be crucial words:

> TOM You can't kill. You are basically gentle. You can't help it. You get it from your mother. Think about it.

This gentle, passive nature of women is, as was already stated, a stereotypical notion which can be easily identified in discourse through a study of meaning representation at the level of clause. Another linguistic model, as proposed by Simpson (1993), which lends itself to a feminist linguistic approach is *Transitivity*. This model "has proved insightful in its application to a range of discourse type." (p. 169) It refers to how meaning is represented in the clause. "The transitivity structure of the clause is concerned with who does what to whom/what, when, where, how and why." (Hassan, 1990, p. 36). By means of transitivity we can identify the different roles that participants play in discourse, the types of processes in which individuals are involved and the circumstances associated with these processes. At this point it might be useful to give some insights into the elements of transitivity, namely, participants, process and circumstance.

Participants: - actor (performs the actions; generally in subject position).
- goal (recieves or is affected by the action; generally in object position).

Process: represented by the verb:
- -mental (reaction, perception, cognition, externalization).
- material (action, event).
- relational (attributive, equative).

Circumstance: represented by adverbials of: - manner
- time
- place

Using this model, an interesting examination can be made of Tim Wynne-Jones's "The Woman with the Lounge-Act Hair". For the sake of space, we will study only some extracts which are considered relevant for our analysis of power in the story.

> ... I walked for some time before I heard her ... I heard her swear, drunkenly, at no one. Then I saw her up ahead, though I have no idea what light illuminated her ... I closed in on her.

This extract presents the woman always in the goal position in clauses where the man is the actor of perception processes. Only one process is performed by the woman: *swear*, however, her performance does not reach anybody. The goal of this clause is *no one*. The fact that the man is presented in the role of actor places him in a control position.

As the story develops, we start finding the woman as actor.

> She seemed not to notice me. She dropped her towel ... She found a terrycloth bathrobe in my suitcase and put it on ... She hugged herself. She pulled back the covers on the bed and slipped in. She switched on the bedside light. She pulled the bedcloth up around her and her knees up to her chest. Her lips were trembling.

The first clause is the only one, in this extract, with the man in the position of goal. It is important to remark, though, that the process *notice* is negated. With the exception of two clauses (*she hugged herself* and *[she pulled] he knees up to her chest*), the actions performed by the woman only have an effect upon inanimate objects. The two processes mentioned above do not transcend herself. The last clause has *her lips* as its actors. By using parts of her body in actor position the writer conveys the idea of involuntary actions, that is, lack of control.

Maxine starts to gain control after a conversation where the man accuses her of commiting a crime.

> 'I knew I could count on you, Winchy,' she said. 'Come here.' She patted the bed beside her ... She pretended to sulk ... She could still do it to me ... I could feel the hook on my cheek. I went cold all over. I didn't dare look at her. I didn't dare close my eyes ... But it was too late ... she had me and she was reeling me back.

The first clauses of the extract show Maxine's manipulation of the situation. The clauses *she patted the bed* and *she pretended to sulk* place her in actor position performing material processes of action with intention. In the same way *she could still do it to me* shows an active woman who takes control over the affected participant *me* (the man). The clauses with *I*

(the man) as actor are not material processes. *I could feel* and *I went cold* show mental processes of perception with no voluntary action on the part of the man. The process *dare* is negated in the two clauses where it occurs. The last two clauses show Maxine's control. She is the actor. He is a possessed goal and an affected participant. But Maxine does not keep control until the end. The man recovers his power by means of what Pynton called the factor of force.

> I grabbed her ... I pulled her around to face me ... 'You're hurting me,' she moaned ... I pressed my hand into her face. I pulled her up close, with my other hand behind her, holding her skinny wrists up high and tight ... her eyes pleaded with me not to hurt her. I had never seen her like this, out of control.

The processses perfomed by the man as actor are material processes of action with intention. She is the affected participant. The last clause, which presents a mental process of perception includes a circumstance of manner that qualifies the woman: *out of control*.

The last extract selected demonstrates how Maxine is able to escape. But her actions do not show a recovering of her power. She just escapes without being able to impose her control again over the man.

> Then suddenly I felt her teeth bite deeply into the fleshy part of my thumb. I yelped and pulled my hand away.
> ... I lashed out at her. She staggered out of my reach. I grabbed again. This time I caught her by the hair. She pulled herself free.
> ... She made no move to pick it up. She was leaning against the car ... blubbering.
> ... I faded into the crowd, searching. She was nowhere.

The first material action process in this extract is *bite*. However, this process is placed within the goal element, being *felt* the main process with the man as actor. On the other hand, the actor of *bite* is not the woman herself but her teeth. Of the six clauses with the woman as actor, three have intransitive verbs. Thus, her actions do not have any effect on

anything: *she staggered, she was leaning, [she was] blubbering*. Of the other three, one has herself as goal (*she pulled herself*) and the other two are negated (*she made no move; she was nowhere*). It is important to foreground the fact that the last clause negates her; being a relational process *she* and *nowhere* are equated.

This analysis demonstrates, once again, the supremacy of man's power over woman, no matter how much she fights, she will always have to submit to the force of a patriarchal system of values.

REFERENCES

Atwood, M. "The Animals in that Country" in Newlove, J. (1977) Canadian Poetry: The Modern Era. Toronto. McClelland and Steward Limited.

Baron, D. (1986) Grammar and Gender. New Haven and London. Yale University Press.

Di Michele, M. "Many Small Deaths" in Mulhallen, K. (1985) Descant 51: The Detection Issue.

Fairclough, N. (1989) Language and Power. London and New York. Longman Group UK Limited.

Halliday, M.A.K. (1978) Language as Social Semiotics. London. Edward Arnold Publishers Ltd.

Hassan, R. (1989) Linguistics, Language and Verbal Art. Oxford. Oxford University Press.

Lacombe, M. "One Step Forward, Two Steps Back" in Journal of Canadian Studies. Vol. 26, No. 4. Hiver.

Leech, G / Svartvik J. (1975) A Communicative Grammar of English. London. Longman Group Ltd.

McCombs, J. (1988) "Country, Politics, and Gender in Canadian Studies." in Canadian Issues: Literatures in Canada. Vol. X, No. 5. Montreal. Association for Canadian Studies.

Miller, C. / Swift, K. (1974) "Is Language Sexist? One Small Step for Genkind" in Fom Thought to Theme. USA. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Poynton, C. (1989) Language and Gender: Making the Difference. Oxford. Oxford University Press.

Simpson, P. (1993) Language, Ideology and Point of View. London. Routledge.

Walker, G. "The True Nature of Home Repair." in Mulhallen, K. (1985) Descant 50: The Ambiguities. Vol. 16 No. 3

Widdowson, H.G. (1992) Practical Stylistics. Oxford. Oxford University Press.

Wynne-Jones, T. "The Woman with the Lounge-Act Hair" in Mulhallen, K. (1985) Descant 51: The Detection Issue.

TIERRA NUEVA

REVISTA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

INFORMACIÓN: Apartado Postal 47687. Caracas 1041 A

R V L A

REVISTA VENEZOLANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

INFORMACIÓN: RVLA - USB - Dpto. De Idiomas Apartado 89000, Caracas

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN BILINGÜE DE LA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA INDÍGENA GUAJIRA*

Luis Oquendo
Instituto de Investigaciones
Literarias y Lingüísticas
Universidad del Zulia

Introducción

En este trabajo, ubicamos el estudio del bilingüismo en su contexto antropolingüístico, inscrito en una perspectiva interdisciplinaria entre la lingüística y la antropología. Desde Bloomfield se define el bilingüismo como la competencia simultánea de dos lenguas. Wallwork (1981:51) nos dice al respecto: "...where mastery of only one languague is normal, the ability to use two or more languagues freely and fluently, whit native, or apparently native proficiency, always seens something like a miracle or a sign of genius"

Los hablantes de una comunidad bilingüe están en un continuo contacto interlingüístico que permite el préstamo lexical y sintáctico de una lengua a otra, sin que ocurran cambios internos en ninguna de ellas. Este intercambio no es compulsivo y en ambas se da de manera gradual, pero la situación crea un universo lingüístico diferente y diferenciado con respecto al monolingüe (véase Luis Oquendo, 1985): "The cordinate bilingual is more likely to be some one who learns one languages at home and another ar school or work, and who tends to use different purposes". Wallwork (1981:59).

El bilingüismo es el resultado del contacto cultural derivado de migraciones, conquistas, relaciones comerciarles, alianza matrimoniales, de comunidades lingüísticas de diferentes lenguas. En los casos de migración y conquista se dan préstamos de la segunda lengua junto a préstamos culturales adquiridos del grupo migratorio o conquistador. El habla de una comunidad no permanece estática, la lengua está en constante movimiento, al igual que los acontecimientos económicos, políticos y sociales y éstos inciden en la estructura de la lengua. De acuerdo con esto, la dinámica de la lengua debe estudiarse a partir del continuo cambio sociocultural. Es normal, entonces, que el

* Este artículo corresponde al proyecto No 028-94, financiado por el CONDES.

bilingüismo genere una alternancia de código y ésta estará de acuerdo a la situación del bilingüismo del hablante o de los hablantes participantes en esa comunidad. La elección del sistema lingüístico depende de factores situacionales tales como: 1) de acuerdo cómo se encuentra el hablante, 2) el ámbito de la conversación y 3) el tópico de intercambio en la situación considerada.

El cambio de código depende, a menudo, de la " identidad cultural y étnica de los hablantes y sus respectivos estereotipos". Gumperz (1982:6), pero, las diferencias entre los sistemas lingüísticos puede constituirse en vehículo de transformación y de cohesión étnica. Ese es el caso del bilingüismo de las sociedades indígenas en Venezuela.

En el país hay 33 comunidades indígenas, cada una de ellas con un idioma propio, descendientes de seis familias lingüísticas: Arakuaco, Caribe, Chibcha, Tupí, Guaraní y Guahibo. Estas familias lingüísticas las hallamos en toda América, y, aunque últimamente se ha afirmado que hay un proceso de extinción de las lenguas indígenas[1], este fenómeno resulta falso, no sólo por los programas de revitalización lingüística que Perú, Chile, México y hasta en la misma Venezuela han creado, sino que las mismas sociedades indígenas han puesto de manifiesto su cohesión étnica e interétnica al buscar alternativas ante esas posiciones "necrofílicas", por ejemplo, a través de la proliferación de mecanismos metalingüísticos a que las mismas sociedades indígenas han recurrido. Esteban Mosonyi (1982) presenta cuatro actitudes de creación metalingüística como expositiva de los hablantes de las lenguas indígenas de Venezuela. En estas actitudes encontramos posiciones dependentistas hacia la lengua mayoritaria, autonecrofílicas hacia la lengua nativa y otra que la podríamos denominar como autogestionadora. Esta última le da un carácter autónomo y creativo para contrarrestar cualquier dependencia lingüística y cultural.

Situación del bilingüismo en la comunidad lingüística indígena guajira

La situación de bilingüismo en las sociedades indígenas de Venezuela exige un diagnóstico por razones geopolíticas, de política y planificación lingüística, educativas y culturales. La peculiar y

[1] Sthephen A. Wurm (1991) y Willen F. H. Adelar (1991) plantean sobre la desaparición de las lenguas indígenas de América.

fundamental situación geopolítica explica todas las demás, ya que la mayoría de las comunidades indígenas están distribuidas en las zonas fronterizas con Colombia, Brasil y Guyana, (con algunas excepciones como los Kariñas - en el Estado Anzoategui-, los Panare y Hoti en el Distrito Cedeño del Estado Bolívar). También, es de interés para resguardar la soberanía del país, por cuanto la relación de contacto no sólo es física, sino que también es social, económica, política y cultural lo cual genera cambios en la conducta de los hombres que habitan ese entorno.

Sobre la base de lo comentado, no puede haber una política y planificación lingüística acertada hacia una sociedad bilingüe si no hay un diagnóstico previo de esa situación lingüística. En la situación de dos lenguas en contacto, y por ende su uso, es factible que se den préstamos de hábitos lingüísticos, que debido a situaciones económico - políticas puedan conducir a cambios en los esquemas morfofonológicos, sintácticos "pudiendo ser afectado por situaciones de bilingüismo extensivo" Robins (1964: 313)

Siguiendo lo expuesto, seleccionamos la comunidad lingüística guajira por razones e intereses obvios, y escogimos las siguientes poblaciones del Municipio Paéz : Paraguaipoa, Filúos, Moina, Guarero y Paraguachón, que constituyen un eje vertical en el sentido topográfico.

Esta situación de eje vertical, deriva en relaciones con la frontera y lo que ésta constituye, no sólo en el sentido físico del contacto sino en su relación comercial (legal e ilegal - contrabando), lo que ha generado una jerga (con intervención de las dos lenguas[2]. Esta situación puede dar lugar a un cambio en el lenguaje y puede transformar la apreciación del cosmos. La realidad social no proyectará una organización diferente en la gramática guajira, sino cambios lingüísticos que incidirán en su percepción y praxis de la cotidianidad social.

Actualmente, nos podríamos encontrar ante una situación de diglosia: "in many speech communities two or more varieties of the a same language are used by same speakers under different conditions...the term "superposposer variety" is used here without definition, it means that the variety in question is not the summary,

[2] Un similar fenómeno antroposociolingüístico se produce entre los diferentes actores del narcotráfico pertenecientes a la etnia wayuu.

"native" variety for the speakers in question but may be learned in addition to this" (Ferguson 1959:129).

Lo apuntado por Ferguson, lo encontramos en la participación de términos y hasta de frases de las dos lenguas - guajiro y español -, pero que son de uso particular por un grupo o por una familia de la comunidad lingüística guajira[3].

Metodología

El diagnóstico el funcionamiento del bilingüismo en la comunidad lingüística guajira lo hicimos a partir de la aplicación de un test piloto en Paraguachón, Guarero y Moina. La población de la comunidad guajira según el censo de la OCEI de 1989, es de 150.000 miembros y, para la prueba piloto, tomamos al azar, el 0.00866 % del total[4]. Sólo se consideró que el hablante debía tener más de 18 años, pues a esa edad ha culminado la etapa del desarrollo del lenguaje. Las comunidades escogidas constituyen un eje fronterizo, junto con los Filúos y Paraguaipoa, donde se dan diferentes relaciones comerciales, como, básicamente, venta y compra de ganado caprino, pieles y venta de víveres, que forman parte de la cotidianidad wayuu. Paralelo a ésto el contrabando, como vimos, debe considerarse otra actividad comercial. En éstas comunidades es donde hay mayor movilidad en la Región Guajira, y por ende, es natural que ahí se den los cambios e interferencia de las lenguas en contacto. Por estas razones, seleccionamos estas comunidades

Luego de caracterizar brevemente el espacio que es objeto de nuestra investigación, pasamos a describir el modelo de test que elaboramos para el objetivo propuesto.

Construimos un test con sub - test para medir el funcionamiento del bilingüismo en la comunidad lingüística Guajira. Los ítems los elaboramos con variables cruzadas donde se le pregunta al hablante,

[3] Esto lo hemos escuchado en varios contextos situacionales en nuestro trabajo de campo, pero no podemos desde ya afirmarlo sino comentarlo como una situación empírica y mínimamente observada.

[4] Aquí solo presentamos la prueba piloto con 13 hablantes seleccionamos al azar. Luego aplicamos estos mismos test con algunas correcciones a una muestra de 150 hablantes que representan el 0,5% de la población total de la guajira (150.000 miembros según el censo de 1989 de la OCEI).

sexo, lugar de residencia, edad, lugar de nacimiento, clan al que pertenece, tiempo de residencia, residencia anterior, idioma indígena, idioma no indígena, lengua usual para comunicarse, lengua que aprendió primero, edad en la cual aprendió la primera lengua, lugar donde aprendió la segunda lengua, edad en la que aprendió hablar la segunda lengua, grado de alfabetización de la lengua nativa y la segunda lengua, nivel de instrucción escolar, si estudia actualmente o no, y ocupación laboral.

El primer sub - test fue elaborado con el propósito de medir la fluidez léxica sobre la lengua guajira y el castellano. Fue dividido en dos partes: la primera consta de 65 entradas lexicales de la lengua guajira cuyo contenido semántico refiere la flora, la fauna, elementos de la vida cotidiana wayuu, es decir, son exponentes del conocimiento de la cultura guajira. Luego, la segunda parte está formada por catorce imágenes o figuras que ilustran acontecimientos, actividades e instrumentos de trabajo cuyos significantes son referentes en la lengua castellana o cualquier otra lengua indoeuropea. Al lado de cada imagen, hay una pregunta - en la lengua guajira y en español - que pide la identificación de la ilustración.

Análisis y resultados

Los resultados muestran la tendencia de la comunidad lingüística guajira hacia el "bilingüismo coordinado" (no hacia el bilingüísmo subordinado, J Fishman, 1979:177), ya que el 53.85% responde que aprendió la segunda lengua (español) en la escuela. Es importante hacer notar que el 46.15% a quienes le fue aplicado el test pertenecen al sexo femenino. Debe considerarse el papel de la mujer en el cambio lingüístico, ya que es la madre quien se queda en la comunidad a cargo del hogar y la familia, por lo cual cualquier desplazamiento de la lengua depende, en gran medida, de su habla: "cuando las mujeres se convierten en hablantes bilingües, propiciado normalmente por un cambio económico y un proceso de modernización en la comunidad, éstas son las promotoras de la lengua dominante" Roland Terborg (1991:246). El porcentaje de funcionamiento del bilingüismo (alto o bajo coordinado o subordinado) expresado por la mujer, constituirá un indicador para medir el funcionamiento del bilingüismo en la población en general.

Aparte de lo anotado por Roland Terborg (ob.cit), hay que diferenciar el rol de la mujer guajira de la mujer de otras etnias, sin que esto implique un prurito indigenista ni guajirólogo, pues sobre la diferencia, la diversidad, se cimientan todos los pueblos del mundo. La mujer en la sociedad wayuu es la columna vertebral de la cultura, ella conduce la lengua como elemento de integración social, es quien mueve las situaciones[5] que conducen a diferentes comportamientos de los hablantes. Empero aunque aquí no constatamos las situaciones, al igual que el ámbito constituyen categorías de la dinámica de funcionamiento del bilingüismo, junto con el espacio, el tiempo y las leyes. Esta última categoría, como manifestación de una ley natural, no incidirá en el funcionamiento del bilingüismo en la comunidad objeto de nuestro estudio, aunque sí en los conflictos entre las lenguas. Al respecto, Andrée Tabouret - Keller dice: " The idea of space has its roots in the notion of " languages territories", possibly the most powerful basis to support an abstract ideal of language as a unit with strictly limited borders" (1992 :182).

Al contrario de lo aseverado por Andrée Tabouret- Keller, para el hablante guajiro no hay límites de fronteras; las orientaciones interétnicas son las que orientan el desplazamiento de la lengua en cuestión. Pero hay una especificidad en la comunidad que investigamos y es la situación lingüística de la lengua española[6] (de ahora en adelante L2) y es la de un español venezolano y un español colombiano en constante contacto e intercambio. Esta situación sociolingüística, convierte al funcionamiento del bilingüismo en un problema complejo, pues nos hallamos ante " x " o "n" grupo alfabetizado cuya L2 es nativa pero no estandarizada, factor que no estimularía con aciertos a los estados colombianos y venezolanos cuando estos intenten implementar o promulgar planes o políticas lingüísticas.

[5] Entenderemos por **Situación** interacción entre relaciones específicas del rol, lugares y temas determinados" Fishman, J. (1980).

[6] También hay que hacer notar las diferencias dialectales en la comunidad lingüística guajira con respecto a su lengua. Existen como dialectos en el wayunaiki: el guajiro arribero y el abajero. Weinreich comenta "...la diversidad dialectal se toma frecuentemente, como signo de una etapa no standarizada de una lengua y de una inferioridad funcional con la indiferencia hacia las interferencias que resulta de eso "(1968: 188)

La frecuencia sobre el grado de alfabetización en la "prueba piloto" es bastante significativa, lo que nos lleva a otro problema en el diagnóstico del bilingüismo de esta comunidad: cómo registrar el conocimiento del bilingüismo ante ésta diferencia adicional con respecto a otras experiencias de países como Francia, Alemania, donde en sus fronteras los hablantes son bilingües, pero con la diferencia en cuanto al dominio educacional de la lengua, ya que en ellos hay una población bilingüe que introduce la variable lenguas de la alfabetización ("the languages of literacy" Andrée Tabouret- Keller, 1992)

En cuanto a las leyes o jurisprudencia sobre la lengua, tenemos el decreto 283 del 20-09-79 del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. El Estado venezolano y el colombiano han implementado la misma normativa con algunas variaciones sutiles. Para la enseñanza de las dos lenguas, indígena y español, el Estado venezolano a través del Ministerio de Educación, ha realizado un diseño y ejecutado tímidamente un plan de estudio para la educación básica diferenciada para la población indígena[7].

El plan vigente toma en cuenta que para el área lengua las asignaturas serán: castellano y literatura, lengua e inglés. Para esta área, la fundamentación del plan recoge las siguientes características:

1) que se haga un uso efectivo, en forma oral y escrita de las dos lenguas que se necesita utilizar en las relaciones humanas.
2) que el alumno indígena utilice con propiedad y corrección su lengua autóctona para relacionarse con el resto de los miembros del grupo étnico.
3) que se emplee eficazmente la lengua castellana, por ser el instrumento que permitirá la relación con los demás venezolanos indígenas o no indígenas.
4) que el alumno, en la tercera etapa de Educación Básica, realice actividades que lo llevarán a alcanzar el dominio instrumental del idioma inglés.

La esencia de este plan, está dirigida a reafirmar la etnicidad de los hablantes indígenas a través de la lengua, pero se presenta algo paradójico: "...frontiers between states more often than not do not

[7] Ha puesto en práctica tres versiones de dicho plan, según resoluciones No 649 , No 412 de fecha 30-06-86 y No 590 del 03-07-87.

221

coincide with dialectal areas and therefore most"(Andrée Tabouret-Keller, 1992:183).

De las variables que aparecen en el test general, el origen clanil no tiene referencia inmediata aquí, pero puede servirnos para explicaciones futuras con respecto al origen del parentesco y el uso de la lengua.

El tiempo dentro del bilingüismo

El tiempo de residencia, al igual que la edad, constituyen elementos para la reflexión: "Times appears as a factor superimposed upon sapce: the longer a territorial identity is perceived as embedded in the use of an idiom more often than not subsumed under etnic term that might designate the territory, the people their language. The stronger the representation of highly focoused unit of internal coherence" (Andrée Tabouret-Keller, ob.cit: 182-183).

En ese mismo sentido, Weinrinch afirma, refiriéndose a la duración del contacto que "la tendencia sincrónica ha prevalecido hasta tal punto en la lingüística descriptiva, que los estudiosos de las interferencias, por lo general, no han tomado en cuenta la posibilidad de estudiar los cambios progresivos inducidos por los contactos de una lengua dada a lo largo del tiempo" (1968: 217). Es decir, que el **tiempo** es otra categoría que entra a describir el funcionamiento del bilingüismo en tanto que:

- cronológicamente prevée la permanencia o eliminación de algunos hábitos lingüísticos.
- el tiempo absoluto de la permanencia de ciertos hábitos lingüísticos.

Por el momento, concluimos que los procesos de **" focalización "** han de considerarse para medir, en sentido cualitativo, el funcionamiento del bilingüismo en cualquier sociedad bilingüe.

Bibliografía

Fishman, J. **(1978) Sociología del lenguaje**. Ed Cátedra. Madrid.

Fishman, J (1980) "Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación" en Garvin, P. Y Lastra, Y. **Antología de estudios etnolingüística y sociolingüísticos.** Mexico.UNAM

Oquendo, Luis. (1985) **El grito de eirukú: uso y aplicabilidad de la terminología de parentesco por los miembros de la sociedad guajira** Tesis de Maestría no publicada, Universidad del Zulia.

Robins, R.H. y V.Hlenbeck. **Endareged Languages.** Gran Bretaña.1991

Tabouret- Keller, Andrée. (1991) "Language contact in focused situations" en: **Language in contact.**

Terbor S, Roland. (1992) "El papel de la mujer en el cambio lingüístico. Una propuesta para la clasificación de situación de conflicto" en : **Estudios de Lingüística Aplicada.** año 10 No 15 y 16. Diciembre.

Wallwork,J.F **(1981) Language and People**. London

Wenreich, Uriel (1986) **Lenguas en Contacto.** Ed. U.C.V. Caracas

LETRAS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

INFORMACIÓN: Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB) Instituto Pedagógico De Caracas - Av.: Páez - El Paraíso - Caracas - Venezuela

LINGUA AMERICANA

Revista de Lingüística

Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas
Universidad del Zulia – Maracaibo – Venezuela

LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Rita Jáimez Esteves

UPEL - IPC

Un número bastante significativo de investigaciones asegura que la habilidad escritural, como competencia lingüística de los estudiantes venezolanos no está suficientemente desarrollada. (cfr. Campos, 1987; Carmona y Contreras, 1980; Sánchez, 1990, entre otros). Aunque la mayoría de las investigaciones han focalizado su atención en las discompetencias de los niños y adolescentes, no es un desacierto afirmar que una realidad muy similar se aprecia en el estudiante adulto.

En términos de la corriente lingüística predominante en la actualidad, la competencia textual no está del todo consolidada en estos estudiantes, puesto que sus producciones no se caracterizan por la reiterada presencia de las propiedades textuales: adecuación, cohesión, coherencia, concordancia, ortografía, etc.. Este hecho permite interpretar que los paradigmas didácticos típicos están agotados, sobre todo cuando se recuerda que desde hace mucho tiempo el subsistema educativo, viene, por un lado, tratando de imponer la norma académica, y por otro, se ha inclinado por copiar modelos foráneos.

Las propiedades textuales sistematizadas por este nuevo enfoque lingüístico: coherencia, cohesión y adecuación- han sido escasamente tratadas en las aulas nacionales, como consecuencia lógica, tampoco tienen una marcada presencia en estas producciones.

Hoy los estudiantes no muestran mucha pericia en los actos de lectura y escritura. Son pocos los que disfrutan de la lectura y muy escasos los que escriben sin presentar dificultades tanto desde el punto de vista atomista - es común la disortografía- como desde el punto de vista global: les cuesta presentar la información de manera ordenada en función del patrón organizacional que la rige.

En función de las fundamentos teóricos actuales, y de los requerimientos profesionales del aprendiz adulto, este trabajo pretende proponer programas de Castellano y Literatura que permitan a estudiantes de las Escuelas Técnicas Nocturnas el desarrollo de su competencia textual tanto a nivel de producción como de producción.

La educación debe tener en cuenta que el dominio idiomático es poder, es libertad, es crecimiento, y que por tanto, lo importante es que el hombre se apropie de su uso. En este sentido, debe saber producir un texto -con todas sus propiedades- en el momento que cualquier situación lo exija porque sólo así podrá asumir los retos del presente y del futuro. Esta afirmación obliga a la educación venezolana a reorientar sus líneas educativas; se presupone que deben existir muchas maneras de hacerlo, sin embargo, esta investigación plantea una que se expone en el apartado siguiente.

Aproximación al deber ser de los Programas Sinópticos de la asignatura Castellano y Literatura de las Escuelas Técnicas Nocturnas - Justificación de los Programas

El Ministerio de Educación en el Plan Decenal de Educación (1993: IV-24) en lo que se refiere a la Educación de Adultos propone para mejorar la calidad de la Educación de Adultos que se revisen los programas. Específicamente, el apartado **d** reza así: "Adecuación de los programas de educación técnica y de capacitación para jóvenes adultos a las necesidades del aparato productivo". Sin embargo, el último proyecto no puede clasificarse de óptimo, por cuanto no revisa ni mucho menos propone transformaciones substanciales en los programas del área de lengua (cfr. la última revisión, 1994).

Al decir de Sánchez (1994) la enseñanza de la redacción es una actividad que ha estado orientada por el enfoque gramaticalista, aunque no pueden negarse algunos intentos funcionalistas. Sin embargo, en vista de los negativos resultados habría que convenir en que estos enfoques han tenido poca incidencia en las producciones textuales de los estudiantes. Ello plantea la necesidad concebir una propuesta que integre todos los enfoques como lo sugiere Cassani (1990), y además "que sea coherente y consecuente con las actuales teorías de la elaboración textual" (Sánchez, 1994: 58) y de la didáctica andragógica.

Las teorías más recientes de la acción escritural, fundamentadas en la psicología cognoscitiva, han señalado que la producción de un texto

depende de tres tipos de conocimiento: conocimiento de la lengua, del mundo y del contexto. El primero atiende tanto la estructura oracional como los patrones de organización global; el segundo, considera que es imposible elaborar un discurso acerca de un tópico que se desconozca El tercer conocimiento refiere que debe ser evidente para quién y para qué se produce el discurso.

En el caso del estudiante que asiste a centros educativos para adultos, es de fundamental importancia que produzca los textos que su entorno vital le exige, por cuanto sólo así podrá avanzar en su empresa. Adamas que así se lo exige la praxis ergológica diaria. Es por ello, que este trabajo propone nuevos programas sobre la base de esta neoconcepción lingüística y didáctica. De estos programas quedará explícito sus propósitos, objetivos generales y específicos, y contenidos. Además de algunos principios que deberían orientar la acción académica, y finalmente, se sugieren ciertas etapas didácticas. Apréciesele a continuación:

Propósitos:

Tomando como premisa lo expuesto con anterioridad, la Asignatura Castellano y Literatura de la Educación de Adultos estará dirigida a la prosecución de los siguientes propósitos:

- Orientar el estudio de la Lengua y de la Literatura como instrumento de conocimiento, de creatividad, de recreación y de prestigio.
- Fomentar la reflexión crítica y los valores de la identidad nacional y latinoamericana mediante el estudio de las manifestaciones lingüísticas y literarias.
- Estimular la formación de un profesional con competencias técnicas específicas, que posea una sólida competencia lingüística e interés literario.
- Plantear algunos fundamentos básicos para que el participante adquiera actitudes positivas hacia la lectura de textos literarios.
- Establecer algunos lineamientos fundamentales para que el participante adquiera actitudes positivas hacia los criterios de convención escrituraria.

Consideraciones didácticas: para llevar a cabo estos objetivos y sus contenidos, en esta ocasión no se hará lo que tradicionalmente se viene

haciendo: proponer estrategias. En este apartado se expondrán los principios que deben guiar la elaboración de éstas. Todo esto se debe a que se está convencida de que las estrategias deben surgir del seno de un acuerdo, una conciliación, un contrato entre los participantes y el facilitador, no se olvide que se ha venido hablando del ser adulto, de su capacidad para decidir y de su derecho a discernir. Además de esta forma se abre una abanico de posibilidades de mayor magnitud. A continuación los principios de que se han hablado:

Primer principio: en el aula de clases debe imperar relaciones de **horizontalidad**, entendida ésta como "una relación entre iguales, como una relación compartida de actitudes, de responsabilidad y de compromiso hacia logros y resultados exitosos". (Adam, 1987: 15). Cuando el facilitador continúa los lineamientos de la horizontalidad, trabaja en un ambiente amistoso, cordial, de respeto y comprensión. El profesor debe propiciar actividades parra que el aprendiz adquiera conciencia de su importancia y dignidad como hombre, por cuanto comprende que existe, que tiene capacidad para el pensamiento reflexivo y crítico. Un participante que reconoce que el profesor cumple un rol muy importante en la sociedad, pero que también entiende, que el suyo no es menos importante.

Segundo principio: el principio de horizontalidad genera este segundo precepto: **participación**. El individuo se sabe poseedor de un valioso cúmulo de experiencias, que le han proporcionado un auténtico aprendizaje que puede aplicarlos o utilizarlo para optimizar su realidad social. (Adam, 1987: 18) define a este principio como "tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada". En este sentido, desde el punto de vista social, un individuo participativo es capaz de comunicar sin temor sus inquietudes, su concepción, convergente o no con la de la mayoría. Y desde el punto de vista didáctico, es partícipe efectivo en el acto educativo, por ejemplo, interviene en la planificación.

Tercer principio: este fundamento sugiere que la acción educativa debe entenderse como **Educación permanente**, labor jamás concluida. El profesor debe orientar "al participante hacia una toma de conciencia acerca de la importancia que tiene la capacidad de aprender del ser humano para su permanente crecimiento." (M.E., 1983). La educación está obligada a recordar que el cambio es la realidad dominante de los noventa, y que se caracteriza básicamente por ser acelerado, de allí

que la vigencia de los conocimientos esté altamente comprometida, en consecuencia, es importante que el estudiante "aprenda a aprender".

Cuarto principio: La **Disposición** como postulado conlleva a que el profesor no ignore que el estudiante adulto asiste a una institución por un fin determinado, específico y consciente. En este sentido, en él reposa un motivo intrínseco, por lo tanto, la educación debe ocuparse de perpetuar esta motivación mediante el desarrollo de la disposición. En este sentido la disposición es entendida como el deseo de nutrirse y sacarle provecho a todas las oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, para que se genere esta disposición el estudiante debe apreciar su realidad, intereses, necesidades y expectativas reflejadas en la acción educativa. Este principio conduce a que los temas tratados, los materiales trabajados respondan a la realidad estudiantil.

Quinto principio: este precepto denominado **Aplicabilidad** está indiscutiblemente vinculado con el anterior. Está referido a la necesidad que tiene el adulto de evidenciar la concreción de su aprendizaje. Es decir, respeta y estima los conocimientos que podrá utilizar a mediano o largo plazo, pero exige los que necesita para transformar su realidad inmediata. (Soto, 1990). Por tal motivo, es pertinente que el facilitador considere el manejo de Ejes o temas transversales (cfr. Lucini, 1995).

Sexto principio: este prolegómeno se refiere al respeto de la **individualidad** del ser humano y, por tanto, del **Autoritmo.** Individualidad porque no existen campos experienciales absolutamente iguales, todas las personalidades son disímiles por muy próximas que sean. Estos rasgos distintivos autorizan la consideración de aprender al ritmo que cada quien esté apto y acto. En este sentido, el facilitador deberá recordar que está interaccionando con una entidad heterogénea que es capaz de conducir su propio aprendizaje. (Burton, mimeo. s/f).

Séptimo principio: el último precepto está orientado más a la naturaleza de la asignatura a la didáctica del aprendizaje. Esta cátedra exige el carácter de **Instrumentalidad.** El facilitador debe resaltar en el intercambio cognoscitivo la necesidad de desarrollar habilidades verbales necesarias para la vida tanto personal como profesional. En este sentido debe buscarse siempre la producción de textos reales, de textos académicos.

Didáctica específica del área: ésta consiste en las diversas fases en que necesariamente debe desarrollarse una clase de Castellano y Literatura para lograr concretar sus propósitos y objetos.

Diagnóstico: si en algún área, es fundamental el diagnóstico para el efectivo desarrollo del curso, es ésta. Esta fase permitirá elaborarse un perfil del grupo y de las individualidades, además de proporcionar el insumo necesario para la planificación efectiva. El diagnóstico debe atender dos realidades, en primer lugar, contenidos específicos; y en segundo, intereses, expectativas relevantes. la importancia de esta fase es avalada por los planteamientos curriculares de Burton (mimeo. s/f).

Identificación y organización de las desviaciones: los problemas pueden ser varios y de diferentes naturalezas, por lo tanto, es necesario identificarlos y ordenarlos partiendo de criterios como nivel de complejidad, por importancia o por índice de frecuencia.

Estrategias generales sugeridas para el tratamiento de las transgresiones: Círculo de estudio, taller, discusión dirigida, asesorías, las cuales deben estar orientadas sobre la base de los modelos lingüísticos propios de la variedad formal.

Estrategias específicas para el tratamiento de las desviaciones: esta es una de las concepciones fundamentales de esta propuesta porque se está tomando como premisa el carácter individual del ser humano. El estudiante en función de sus limitaciones, intereses y expectativas, orientado por el facilitador, escogerá las estrategias con las cuales logre mejores resultados en el menor tiempo posible. Para ello, se propone un formato. (Anexo A).

Estrategias de Evaluación Sugeridas: entrega de ensayos, exposiciones, trabajos en grupo.

Reflexiones finales: Hoy los estudiantes no muestran mucha pericia en los actos de lectura y escritura. Son pocos los que disfrutan de la lectura y muy escaso lo que escriben, presentando dificultades tanto del punto de vista atomista - es común la disortografía- como desde el punto de vista global porque les cuesta presentar la información de manera organizada en función del patrón organizacional que la rige.

Debe efectuarse, en consecuencia, una reorientación que lleve implícito un enfoque interdisciplinario con la idea de lograr una mayor aproximación al objeto del aprendizaje de la lengua: que el estudiante

adquiera, en el menor tiempo posible, una competencia textual que le permita producir y comprender tipos de textos adecuados al contexto que los genera. Estos programas responden a este objetivo, así que sería interesante adelantar un trabajo de campo en el cual se apliquen y desarrollen las ideas antes planteadas.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, F. (1987).**Andragogía: ciencia de la educación de adultos.** Caracas: Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".

Burton, K. (s/f.). **Planificación y administración de programas andragógicos.** Trad. Marcos Faudez. INSTIA. Caracas.

Campos, E. (1987). **Gramática textual y enseñanza de la lengua escrita.** Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto.

Carmona, O. y C. Contreras. (1980). **La enseñanza de la lengua en la escuela primaria**. Ponencia presentada en el VI Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico, Caracas.

Casani, D (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". En: **Comunicación, lenguaje y educación.** Madrid: Aprendizaje.

Casani, D; M. Luna y G. Sanz (1994). **Enseñar lengua**. Madrid: Graó.

Ledezma, M. (1985). "Gramática y enseñanza de la lengua" En: **Letras 43.** Caracas: IPC. (pp. 91-101).

Lucini, F. G. (1995). **Temas transversales y áreas curriculares.** Madrid: Anaya.

Lucini, F. G. (1993). **Plan decenal de educación (1993-2003)**. Caracas: Ministerio de Educación.

Sánchez, I. (1990). "¿Por qué son incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?". En: **Tierra Nueva Nº1** Caracas: IPC.

Sánchez, I. (1993). "Como se enseña a redactar". En: **Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna**. ASOVELE. Caracas.

Soto G., V. (1990). "Innovación curricular en las prácticas escolares". En: **Teoría y técnica del currículo**. Valencia: Vadell hermanos.

ANEXO 1 Primer semestre

Objetivos Generales:	Objetivos específicos:	Contenidos:
1.- Analizar las diferencias entre la expresión oral y la expresión escrita 2.- Concientizar al estudiante de que la literatura es importante para configurarse como individuo libre y creativo. 3.- Desarrollar experiencias que permitan un diálogo diáfano entre el texto literario y el lector. 4.- Comprender diferentes tipos de texto expositivos y narrativos - literarios y no literarios – dentro del contexto académico y sociocultural venezolano 4.- Producir distintos tipos de texto expositivos y narrativos - literarios y no literarios- de acuerdo con sus características convencionales.	1.1.- Identifica las características de la expresión oral y escrita. 1.2.- Caracteriza los textos escritos y orales desde el punto de vista de las coherencias local y global. 2.1.- Disfruta de la lectura de textos narrativos literarios y no literarios. 2.2.- Caracteriza tipos de textos narrativos y expositivos 3.1.- Extrae de los diferentes textos -narrativos y expositivos- la información pertinente. 3.2.- Sistematiza algunas estrategias que permiten el desarrollo de la comprensión de textos narrativos y expositivos. 4.1.- Valora la literatura como instrumento de crecimiento personal y profesional. 4.2.- Analiza textos literarios usando fundamentalmente los enfoques semióticos y sociológicos	1.- Características de la expresión oral. Variedades diatópicas, diastráticas, generacionales. Registros. Textos orales. Características de la expresión escrita. 2.- Naturaleza de lo literario: Lo literario y lo no literario. Aprehensión de la realidad y su intromisión en el discurso literario. La literatura como gozo y como placer. 3.- El cuento, la biografía y la crónica. Textos académicos informativos. 4.- Organización y estructuración del texto narrativo. Conectores más usuales de la narración. Algunos fenómenos cohesivos: pronominalización, elipsis y sustitución léxica. Concordancia: sustantivo y adjetivo; y verbo sujeto. Reglas de acentuación. Signos de puntuación. Diferentes tipos de texto expositivos. La organización y estructuración del texto expositivo. Identificación y formulación del tema. Progresión temática. El párrafo. Definición y ejemplificación dentro del texto expositivo. Reglas de

	5.1.- Comprende diferentes tipos de textos narrativos y expositivos 5.- Produce diferentes tipos de texto narrativos y expositivos.	acentuación y de puntuación. Criterios de adecuación.

Segundo semestre

Objetivos generales	Objetivos específicos	Contenidos
1. Concientizar al estudiante de que la literatura es importante para la concreción de un individuo libre y creativo. 2.- Desarrollar experiencias que permitan un diálogo sin barreras entre el texto literario y el lector. 3.- Comprender diferentes tipo de textos argumentativos y líricos dentro del contexto académico y sociocultural venezolano. 5.- Producir diferentes tipos de textos argumentativos de acuerdo con sus características convencionales.	1.1.- Disfruta de la lectura de textos líricos. 1.2.- Valora al texto lírico como un medio que permite el crecimiento personal. 1.3.- Se aproxima mediante la lectura de textos líricos y de ensayos a la realidad político-social y cultural latinoamericana y venezolana. 2.1.- Comprende diferentes tipos de textos argumentativos. 2.- Escribe diferentes tipos de textos argumentativos respetando sus características.	1.- Aprehensión de la realidad y su intromisión en el discurso literario. El humor, la ambigüedad, lo equívoco, lo paradójico como medios de representación de la realidad. Relación contexto sociocultural y literatura. 2.- La lectura como gozo y placer. 3. Diferentes tipos del texto argumentativo: El ensayo latinoamericano y venezolano. La lírica. Análisis semántico. 4. Formulación de argumentos en pro y en contra de una tesis. Párrafo conclusivo. Conectores argumentativos. Reglas de acentuación. La coherencia global: superestructuras y macroestructuras. La coherencia lineal. Criterios de adecuación y corrección.

Tercer semestre

Objetivos generales:	Objetivos específicos:	Contenidos:
1.- Concientizar al estudiante de que la literatura es importante para la concreción de un individuo libre y creativo. 2.- Producir diferentes tipos de textos académicos de acuerdo con sus características convencionales.	1.1.- Reconoce la literatura como fuente de crecimiento personal. 1. 2.- Valora la lectura como un instrumento de crecimiento personal y profesional. 1.3.- Disfruta de la lectura de textos literarios y académicos. 2.1.- Produce los textos académicos que requiere su vida profesional.	1.- La literatura como fuente de crecimiento personal. 2.- La lectura como goce y placer. 3.- La lectura para búsqueda de información específica. 3.- Características de algunos textos académicos: examen, monografía e informes. Criterios de corrección y adecuación, coherencias, cohesión y concordancia. 4. Informe. Características

ANEXO 2
PLAN ANDRAGÓGICO DE TRABAJO

Propósitos de la Asignatura	Objetivos generales	Objetivos específicos	Objetivos grupales	Objetivos individuales	Registro y sistematización de conocimientos imprevistos [1]
	Contenidos	Contenidos	Contenidos	Contenidos	Contenidos
	Estrategias	Estrategias	Estrategias	Auto-estrategias	Sistematización de la estrategia que propició el aprendizaje (metacognición)

[1] Es necesario considerar la posibilidad de adquisición de conocimientos que no estaban previstos. Tomar en cuenta estos conocimientos responde a la importancia que tiene cualquier aprendizaje para el adulto, puesto que le interesa realmente aprender.

ASOVELE

ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

ASOVELE es una asociación profesional y académica sin fines de lucro cuyo objetivo fundamental es contribuir al mejoramiento de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Creada en agosto de 1990 ha organizado tres Convenciones Internacionales (1991, 1992 y 1994), un Seminario Internacional para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (1993), coorganizadó los ENDIL XII (Maracay, 1992) y XIV (Valencia, 1994). En 1995 realizó las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica de la Lengua Materna - In Memoriam Iraset Páez Urdaneta (Maracay, Caracas, Guatamare - Nueva Esparta, Maturín y San Cristóbal). Estas Jornadas han llegado en 1998 a su cuarta edición, en diversas sedes entre las que se destacan Coro y San Fernando de Apure.

Publica tres veces al año su **BOLETÍN**, que ya ha llegado al número 19. Además, edita anualmente la revista **CLAVE** y cuenta con otras publicaciones de las que se informa más adelante.

Los interesados en asociarse o en recibir mayor información pueden escribir a **ASOVELE**, Apartado Postal 25048, Caracas 1023 A - Venezuela o por fax 58 - 02 – 4837663, email jis1@Telcel.net.ve

NERUDA Y EL APOCALIPSIS SIN DIOS

Celso Medina
(UPEL -IPEMaturín)

La frase es del poeta Amado Alonso. La misma revela en buena parte el tema central del Pablo Neruda de Residencia en la tierra, su controversial poemario, que recoge aproximadamente diez años de su creación poética. Entre 1925 y 1935, década de la escritura del mencionado libro, Neruda y el mundo vieron surgir acontecimientos en los que la fe religiosa desaparecía, tras las botas de la soldadesca en que se había convertido el universo. Esa década, rubricaba lo que filósofos como Unamuno, Kierkergaard, Nietszche, Jasper, entre otros, habían señalado como signo fatal del futuro, cocinando en las ideologías del Iluminismo diocechesco. "Dios había muerto", y el hombre había caído en el más cruel de los abandonos; y lo peor: sin salvavidas míticos, se había refugiado en sus miedos y terrores.

Neruda confiesa que sus andanzas por el Extremo Oriente de alguna manera signaron la temática esencial del referido poemario. Afirma: "No creo, pues, que mi poesía de entonces haya reflejado otra cosa que la soledad de un forastero trasplantado a un mundo violente y extraño" (Neruda, 1980. p. 121). En el poeta se observó después cierta mala conciencia por estos poemas, desvinculados de la referencia americanista, propia de su **Canto General** o del tono altisonante y panfletario que caracterizó su última poesía, de contundente valor político y de cuestionable factura estética.

Podríamos decir de Neruda lo mismo que se señala en Darío con respecto a su ingreso al mundo trascendente de la poesía. De no existir **Azul**, el nacimiento del genio poético dariano o se hubiese retardado o jamás hubiera aparecido. Así, diríamos del poeta chileno. Antes de su **Residencia en la tierra** era una "lira que sonaba", un creador de versos "muy bonitos", pero de muy poca raigalidad, dignos de un romanticismo simpático, pero sin poco aliento universalista.

Y, casualmente, Darío y Neruda tuvieron que experimentar una vida ajena a las de su patria, para hacer que su flauta poética sonara con vibración universal. El primero contrasta su Managua con un

Valparaíso que se había convertido en la gran metrópolis latinoamericana, con todas las aberraciones derivadas de un capitalismo que amenazaba con planetarizarse. Neruda en el Extremo Oriente se encuentra con el colonialismo inglés, que, bajo la égida capitalista, pretendía anexar a su bazar mercantil los milenios de cultura de esa zona del mundo. A Neruda el Oriente "le impresionó como una grande y desventurada familia humana" (1980. p. 120). Y esta situación origina un fenómeno que la crítica ha visualizado de manera errada. A nuestra manera de ver, es en estos poemarios donde Neruda y Darío se muestran más visionarios, en cuanto a lo pérfido del mundo de producción capitalista en los llamados países tercermundistas. No es el Darío de la "Oda a Roosevelt", el auténtico contestatario, sino el autor de "Ananké", donde el poeta, emblema del humanismo, está reducido a ser "un Titán que llora a orillas de un lirio" y a ser un objeto inútil (recuérdese "El rey burgués"). Y el Neruda realmente cuestionador es el que muestra el descarnado mundo de la desintegración, patentizado en sus imágenes de ceniza que se perciben en esta estrofa de su poema "Walking around":

> Sucede que me canso de ser hombre
> Sucede que entro en las sastrerías y en los cines de fieltro
>
> navegando en un agua de origen y ceniza*

Amado Alonso habla de una evolución poética en Neruda como "una progresiva condensación sentimental por el ensimismamiento" (Alonso, 1968. p. 15). Creemos que ese Neruda ensimismado no fue consecuente con toda su poesía. Cuando asume el tono épico (como en Canto General), adviene la impersonalización y la melancolía autárquica se trueca en melancolía colectiva. De modo que esa "condensación sentimental" obedece a una etapa muy particular, en la que la concepción del amor trasvasará longitudinalmente estadios diferentes. Un estadio estaría en los poemarios **Crepúsculo** (1919), **El hondero entusiasta** (1923-1924) y **Veinte poemas de amor y una canción desesperada** (1924), como lo afirma Amado Alonso. Este

* Utilizamos aquí la edición de Residencia en la tierra de Seix Barral, Barcelona - México, de 1976.

crítico extrema ese estadio hasta la primera parte de **Residencia en la tierra**, escrita entre 1925 y 1931.

Este último señalamiento no nos parece convincente. Alonso habla de ese estadio como una poesía donde hay "una bella tristeza que se complace en sí misma" (1968. p. 15). Una lectura de "Galope Muerto", contradice al poeta y crítico español. Las imágenes de la descomposición, de la fealdad se imponen como muestrario de una estética que dista mucho de la melancolía órfica de, por ejemplo, **Veinte poemas de amor y una canción desesperada**. Bien es cierto que lo que se descompone es la naturaleza, la selva, los minerales. Pero no hay que olvidar que estos elementos se constituyen en Neruda en gran cosmos, signos del derrumbe humano. Veamos el comienzo del citado poema:

> Como cenizas, como mares poblándose
> en la sumergida lentitud, en lo informe,
> o como se oyen desde el alto de los caminos
> cruzar las campanadas en cruz,
> teniendo ese sonido ya parte de metal,
> confuso, pesando, haciéndose polvo
> el mismo molino de las formas demasiados lejos,
>
> o recordadas o no vistas,
> y el perfume de las ciruelas que rodando a tierra
> se pudren en el tiempo, infinitamente verdes.

Así, pues, que estamos ante una noción del amor que no se desvanece en la dicotomía ausencia-presencia. Aquí la carne es el principal protagonista, pero una carne onírica, regada en todos los elementos descoyuntados en la naturaleza. Esta tórnase imagen del cuerpo. Y no es gratuita la pasantía nerudiana por el Surrealismo, no en su simple técnica del automatismo psíquico, sino en la enarbolación de sus símbolos alquímicos. Ya alejado del estadio amoroso órfico y del apocalipsis sin Dios, donde se inscribe **Residencia en la tierra**, Neruda asumirá lo que el mismo calificara como el amor proletario. A este estadio pertenecería **Los versos del capitán**. Aquí parece haber una nueva relación con el amor. Ya no se perfila la posesión burguesa,

que concibe el acto amoroso como mecanismo de posesión, que enajena la voluntad de alguno de los amantes.

Podríamos hablar de una tendencia cosmogónica en **Residencia en la tierra**. Y también de la paradoja de la construcción por descomposición. El yo lírico presenta una ideación (utilizamos el término prestado de Halliday) de un mundo que él no puede transformar. Diríamos que ese yo es un "afectado", un ser que lejos de experimentar la realidad, la sufre. En la descomposición, está el caos genésico. En la construcción, la utopía de ser el Dios ordenador. Lo trágico es que estamos en presencia de un Dios degradado, incapaz de actuar. El poema "Unidad", nos dice en su final:

> Trabajo sordamente, girando sobre mí mismo,
> como el cuervo sobre la muerte, el cuervo de luto.
> Pienso, aislado en lo extenso de las estaciones,
> central, rodeado de geografía silenciosa:
> una temperatura parcial cae del cielo,
> un extremo imperio de confusas unidades
> se reúne rodeándome.

Un hombre afectado. Sin saber qué hacer con el caos. Enterrado en la Unidad, liderizando un Apocalipsis sin Dios.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Amado. (1968). **Poesía y estilo de Pablo Neruda**. Buenos Aires: Editorial Suramericana.

Neruda, Pablo. (1980). **Confieso que he vivido.** Barcelona - México: Editorial Seix Barral.

HACIA UNA ENSEÑANZA SOLIDARIA DE LA LENGUA*

Edito J. Campos
UPEL- Maracay

A Iraset Páez Urdaneta, en su memoria

Escribir sobre la crisis del proceso educativo venezolano es como llover sobre el mar. Gruesos inventarios de ensayos, textos, ponencias y artículos periodísticos abarrotan la bibliografía sobre el tema, que es un abismo común a cuyo eco pocos intelectuales nacionales se han sustraído. Quejas y acusaciones de los sujetos fundamentales del proceso mueven la pelota de la culpa en un extraño juego de voleibol. La intención de este ensayo es presentar mi visión personal del problema y compartir algunas reflexiones que podrían contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. en general, y al de la enseñanza de la lengua en particular.

A nadie debe sorprender que el producto de nuestro actual sistema educativo sea un usuario incapaz de hilvanar un discurso coherente, de decodificar y comprender lecturas relativamente sencillas, de ser, en conclusión un minusválido valido comunicacional porque ese es el resultado natural, lógico y previsible de todo el proceso. Porque un proceso cuyos maestros no se actualizan o están desmotivados intelectual y económicamente o utilizan la evaluación como castigo académico o son fichas del clientelismo político no puede arrojar otros resultados. Por su lado, los alumnos continúan siendo convidados de piedra en el proceso, depósitos de conocimientos e informaciones que no siempre se compadecen con la realidad social que viven ni mucho menos con la vida. Como dice Moreno "en un mundo de total inseguridad, la única posibilidad de vida reside en la inseguridad, la única posibilidad de vida reside en la vinculación interhumana". Pero esa vinculación interhumana llevada al aula de clase debe basarse en un compromiso, en la solidaridad del propósito común de los elementos activos del proceso.

---

* Versión revisada de la conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Didáctica de la Lengua Materna – In Memoriam Iraset Páez – Sede Aragua, organizadas por ASOVELE en junio de 1995.

El padre o representante, por negligencia o por ignorancia o por ambas, no cumple su rol de refuerzo pedagógico en el hogar pues su interés básico parece estribar en depositar al niño en la escuela en un horario predeterminado.

La comunidad educativa, que como ente colectivo debería trabajar tomada de la mano de la escuela para lograr los objetivos generales de la educación básica, se preocupa más por el cumplimiento y entrega de las becas y demás dádivas que reparte el gobierno a los niños en escolaridad.

Por último, la escuela con su ambiente físico deteriorado, con la anarquía entre directivos y docentes y con la heterogeneidad de niveles de formación y de conducta de sus docentes ante el hecho educativo, no ofrece condiciones medianamente aceptables para que se desarrolle adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este cuadro pesimista pero bastante real debería llamar a la reflexión a nuestros planificadores de la educación. Porque la realidad educativa desborda y avasalla a las macroplanificación de escritorio y si por algo deberíamos comenzar sería por organizar y aplicar estrategias que mejoren y hagan más eficiente el funcionamiento del plantel como unidad básica educativa. La calidad de la educación mejorará en la medida en que se logren niveles de optimización en este sentido.

Como ya señalamos, la finalidad de este trabajo es, además de presentar un análisis personal de la situación educativa, el de presentar una alternativa basada en la solidaridad y el compromiso de los sujetos activos del proceso en función de lograr un propósito común e integral en el alumno, el cual debería ser: enseñarlo a ser, enseñarlo a aprender, enseñarlo a pensar y, por todo esto, enseñarlo a disentir.

Dime cómo hablas y te diré quién eres.

El proceso educativo se desarrolla en un contexto de aula cuya estructura está compuesta por variables comunicacionales, situacionales y experienciales que se entrecruzan en una relación de interdependencia (cf. con). Esta compleja y dinámica red de variables determina, en cierto sentido, tanto el tipo de transacción que se realiza en el aula como sus resultados. Un buen manejo de la variable

242

comunicacional, por ejemplo, implica la selección de la opción léxico-gramatical más adecuada por parte del alumno tomando en cuenta al interlocutor (si es el maestro u otro alumno) y el objetivo que persigue como hablante. La variable situacional va a depender de la presencia del maestro en el aula. Si el maestro no está, la situación es igualitaria, la conversación cambia de tenor y se utilizan otras estrategias discursivas. Pero la situación normal de clases es una situación de poder donde el docente controla y dirige autoritariamente el proceso en función de unos objetivos claramente definidos para él pero desconocidos por los alumnos, quienes se convierten de esta manera, en unos débiles didácticos.

En un proceso de enseñanza y aprendizaje que tenga como norte el compromiso y la solidaridad no debe haber objetivos ocultos sino que el primer paso del maestro debe ser explicar qué se persigue con cada objetivo, cómo será evaluado, cuáles son las conductas que espera del alumno y por qué y para qué aprende para involucrarlo positivamente en el logro de dichos objetivos.

En esta situación el docente debe hacer especial énfasis en desarrollar en el alumno destrezas y habilidades lingüísticas que lo conviertan en un comunicador competente pues de esa competencia va a depender su futura historia académica. Y es aquí donde asumen relevancia los planteamientos de Bernstein, en el sentido de que el éxito social del individuo va a estar determinado, en gran medida, por el tipo de código que maneje en sus diferentes interacciones comunicativas.

Nuestro sistema educativo ha formado hasta ahora usuarios de la lengua comunicacionalmente incompetentes. Como señala Alexis Márquez, (El Nacional, 14-05-95), "Una escuela que no enseñe a leer y escribir obviamente no puede contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales". Agregaríamos, en este caso, haciendo hincapié en las destrezas naturales de la lengua, que la escuela no enseña a leer y escribir pero tampoco enseña a construir textos orales bien estructurados y coherentes ni a decodificarlos adecuadamente y que una escuela de este tipo conserva y refuerza la estructura de poder existente.

Ni el alumno ni el docente acuden "sicut tabula rasa", como una hoja de papel en blanco al aula. En la conversación didáctica cada uno aporta y expone un bagaje de experiencias que influye de alguna manera en la forma y la calidad del conocimiento adquirido. Cuando el niño accede a la escuela ya habla y comprende mensajes lingüísticos, llega con un conjunto de saberes que utiliza como una especie de filtro para incorporar a su experiencia nuevos contenidos de pensamiento. El maestro por su parte, presenta más que una experiencia vital, una experiencia docente basada en su rol de administrador de contenidos y en criterios de evaluación no suficientemente explícitos ni conocidos por los alumnos. "Porque -como señala Edwad (D. Edward 1990, p. 76)- alguien dice al profesor que no puede decidir lo que debe enseñar y el profesor se convierte en un empleado a sueldo de quienes realmente controlan el conocimiento" (Subrayado Nuestro).

La situación se agrava aún más porque la gran mayoría de los maestros venezolanos no manejan con fluidez y competencia el sociolecto culturalmente aceptado (el código del poder), lo cual hace que su modelaje comunicacional sea deficiente, como deficiente será la actuación lingüística de los alumnos.

Se presume que la escuela, como institución socializadora, debe lograr que el educando de menos recursos domine el código lingüístico socialmente aceptado, lo cual le permitiría acceder a otros niveles académicos de educación formal y a acudir a las fuentes de trabajo en igualdad de condiciones y oportunidades que los alumnos de las clases privilegiadas. Pero como un alto porcentaje de los docentes de las escuelas públicas no dominan el código elaborado, en términos de Bernstein, no pueden enseñarlo a sus alumnos, porque "no se puede enseñar lo que no se sabe", como dijo Don Simón Rodríguez, todo lo cual funciona como un control social que contribuye al mantenimiento de la actual estructura de poder.

Una enseñanza de la lengua cuya planificación esté basada en el compromiso de alumnos, maestros, representantes, comunidad educativa y escuela, con unos objetivos claramente definidos y compartidos por los sujetos actuantes que los involucre a todos en una revalorización del uso de la lengua, que los oriente hacia el buen decir y hacia el amor a las palabras puede contribuir a la formación de

usuarios competentes, capaces de analizar, criticar, argumentar y, por tanto, disentir reflexivamente de la organización de esta sociedad.

Entre modelos te veas

La crítica reflexiva ha cuestionado la importación y aplicación de modelos extranjeros a la realidad educativa venezolana. Estamos de acuerdo. Pero es que el error no está en importar modelos de aprendizaje, porque la cultura es una en esta aldea universal, el error está, fundamentalmente en que no hemos sido lo suficientemente creativos para modificar dichos modelos en función de nuestra propia y particular realidad social. "O inventamos o erramos", decía Don Simón Rodríguez, pero ese "inventar" no es un elucubrar a ciegas y a locas en una campana de cristal. Ese "inventar" debe estar basado en un investigar, en un conocer profundo de todos los factores que inciden en nuestra realidad educativa. En nada contribuimos a ese conocer, previo al inventar, enviando a nuestros mejores cerebros a universidades extranjeras porque con ello sólo logramos preparar costosos recursos especializados para otras realidades y otras culturas; no para esta realidad ni para nuestro propio estado del conocimiento.

En el campo específico de la enseñanza de la lengua también hemos caído en varios errores. No podemos, por ejemplo, hablar de enseñanza de la lengua sin referirnos a un modelo didáctico general, a una teoría del proceso de enseñanza y aprendizaje que nos sirva de marco. Nuestra confusión se debe quizás, a que la lengua es un conocimiento muy especial pero, a su vez, todo conocimiento es lengua. Es decir, todo saber especializado requiere de la lengua común como el cuerpo necesita la piel. La lengua es el vehículo que carga, con todos sus ruidos, redundancias y ambigüedades, el pasado fardo de la cultura universal. Por eso es conditio sine qua non para que el hombre social se convierta en el hombre cultural, el manejo pleno e instrumental de la lengua. Porque, como bien lo señala Alexis Márquez, "lo más grave de no dominar en un grado aceptable el idioma propio es que tal carencia impide el acceso a las otras disciplinas académicas del conocimiento".

Otro de los errores que cometimos fue confundir la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática. La gramática es otra lengua

más, otro saber especializado. En cambio la lengua, además de ser conocimiento, es uso, es acto, es acción social que mueve al hombre. Interactuamos para convenir, desistir, disuadir, disentir pero también para proponer, sugerir, convencer, negar, afirmar, prometer y amenazar en una intrincada telaraña de actos de habla que siempre estará en función de las intencionalidades del usuario. Movidos por este error intentamos aplicar diferentes modelos lingüísticos-tradicional, estructural y transformacional- a la enseñanza de la lengua, obteniendo escasos y pírricos resultados. Las gramáticas oracionales confiesan su fracaso y su ineficacia para enseñar lengua. La gramática textual puede explicar la variable comunicacional en las interacciones y transacciones retóricas que ocurren en un aula de clases. Pero necesitamos de un modelo sociolingüístico que nos explique cómo funciona y se interrelaciona la variable situacional en el aula, cuáles son las estrategias sociales que utilizan tanto el docente como el alumno en diferentes situaciones (igualitaria o de poder) y por qué seleccionan unas y no otras. Requerimos de un modelo psicolingüístico que dé cuenta de las expectativas y actitudes de docentes y alumnos con respecto al proceso de aprendizaje y, sobre todo, que nos explique de qué manera se interrelacionan las experiencias de educandos y educadores en la reconstrucción social del conocimiento. Precisamos, en fin, de todas aquellas disciplinas que puedan aportar explicaciones válidas a los diversos factores extralingüísticos que inciden en este enrevesado pero fascinante proceso de enseñanza de la lengua.

Escuela y lengua para el desarrollo

Cuando la Biblia dice "En el principio fue el verbo y el verbo se hizo carne..." está asignándole un poder divino y mágico a la palabra. Su correlato actual es que lo primero que debemos aprender es a manejar las palabras porque de eso depende toda nuestra vida futura. Todo es lengua. Todo esta penetrado por esas "malditas perras negras" llamadas palabras (según dice Julio Cortázar).

Por eso los poetas invocan a las musas, para evitar sus claras verdades se vean menoscabadas e incompletas por el oscuro ripio de las palabras. Por eso la poesía que me gusta no busca la belleza, busca crear nuevas realidades por mediación de la palabra. La lengua y sus palabras funcionan como una especie de filtro de la realidad.

246

Frente a muchos mundos posibles, la lengua nos presenta una posible interpretación del mundo. Pero la lengua es, a su vez, un reflejo de la ideología dominante. Los intereses de clase, los perjuicios sociales, las fórmulas de tratamiento, el carácter igualitario o jerarquizado de la sociedad tienen sus correlatos lingüísticos.

No nos extraña que en una sociedad como la nuestra donde el sexo es un tabú, el lenguaje escatológico, (el mundo de las groserías) esté preñado de palabras que refieran al acto sexual o a los órganos genitales. Porque al fin y al cabo la variante geosocial que se impone es la de la clase dominante y por eso no debemos caer en el error de hacer una investigación aséptica, sin tomar en cuenta el componente ideológico de la enseñanza de la lengua. La pregunta obligada es: ¿Queremos una escuela y una lengua para mantener el sistema o para cambiarlo radicalmente? Si elegimos la primera opción, entonces no hay problema, eso es lo que hasta ahora está ocurriendo: No hay presupuesto para la educación pública, las cuñas publicitarias nos convierten en consumidores compulsivos, los programas cómicos desvirtúan y destrozan el buen uso de la lengua, nuestros maestros continuarán manejando la variante marginal de la lengua. Si elegimos la otra opción, tenemos que apertrecharnos con las armas que la misma lengua nos da para desenmascarar a los políticos y a su doble discurso, para mejorar la calidad humana y profesional de nuestro docente, para enseñar a nuestros hijos a identificar y rechazar las trampas del mensaje publicitario y, en fin, para darle una dimensión social y educativa a los medios de comunicación social. Esta segunda opción se encuadraría en la propuesta de compromiso y solidaridad que hemos esbozado en este trabajo.

Compromiso y solidaridad en la escuela y en la enseñanza de la lengua.

Cuando hablamos de compromiso y solidaridad en el proceso educativo nos estamos refiriendo a que los sujetos activos del proceso (alumnos, maestros, representantes, comunidad educativa y escuela) deben compartir mutuamente la responsabilidad del éxito o del fracaso de la labor educativa. Si cada uno de estos elementos ya sea individuales o colectivos asume con propiedad su parte de responsabilidad en el hecho educativo, tiene claramente definidos e internalizados sus objetivos y conoce los objetivos de los demás,

247

puede interactuar armónicamente en función de un mejoramiento de la calidad del educando y, por ende, influirá positivamente en la formación de un usuario de la lengua comunicacionalmente competente. El docente debe explicar claramente lo que espera de los alumnos y cómo será evaluado. El alumno sabría por qué y para qué esta aprendiendo, participaría activamente en la reconstrucción del contenido social y se motivaría hacia el logro. El representante, la comunidad educativa y la escuela contribuirían a crear las condiciones psicológicamente, físicas y ambientales que garantizarían el logro de los objetivos propuestos.

Conclusiones

Hemos realizado un análisis personal y, por tanto subjetivo, del proceso educativo venezolano haciendo especial hincapié en la enseñanza de la lengua, la cual no se debe desvincular del proceso general de enseñanza y aprendizaje. También hemos propuestos una alternativa susceptible de implementación que hemos llamado del compromiso y la solidaridad (sin las connotaciones políticas que pueda tener en la actualidad) que plantea la interacción armónica de todos los elementos actuantes en el proceso a partir de la responsabilidad mutua y compartida que tenemos en la formación integral del nuevo hombre venezolano. Si logramos que este planteamiento nos lleve a la reflexión en cuanto a nuestra actitud frente al hecho educativo, hemos abierto un camino.

248

ÍNDICE DE LAS PUBLICACIONES DE ASOVELE (1992-1997)

Adolfo Rondón
(Compilador)

El presente Índice contiene todas las publicaciones de **ASOVELE** en el período 1992-1997, tanto su Revista **CLAVE** (No. 1 – 1992, No. 2 – 1993 – Nos. 3-4 – 1994/5 - No. 5 – 1996 y No. 6 - 1997) como sus ediciones monográficas (**Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna**) o seriadas (**Estudios del español** y **Temas del Español**, interrumpidas luego de sus respectivos Nos. 1). Las hemos organizado según grandes áreas temáticas: Lingüística Aplicada (obviamente nuestro centro de interés), Sociolingüística y Dialectología, Pragmática, Análisis del Discurso y Lingüística del Texto, Gramática, Fonología y Semántica, Lenguas Indígenas, Psicolingüística, Teoría, Literatura, Reseñas y Varios. En total, registramos 86 ingresos que ratifican la calidad del aporte editorial de la Asociación y la amplitud temática e institucional (las más prestigiosas universidades del país y varias del exterior están representadas).

LINGÜÍSTICA APLICADA

1. Luis Alvarez: Narración de experiencias de lingüística aplicada para mejorar la redacción escolar. **Estudios de Lingüística Aplicada Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 77-90
2. Luis Alvarez y Rosario Russotto: Como mejorar la redacción del ensayo escolar **CLAVE** No. 5 (1996) 11-38
3. María Antonini: Lo que nos une: relación entre la lingüística y la enseñanza de lenguas **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 21-28
4. Miriam Anzola: Adquisición de lengua de señas venezolana en niños sordos entre 0 y 4 años de edad. **CLAVE** No. 1 (1992) 53-60
5. Pablo Arnáez: El discurso expositivo: algunas propuestas metodológicas **CLAVE** No. 5 (1996) 39-52
6. Pablo Arnáez: La enseñanza de la lengua materna **CLAVE** No. 6 13-23
7. Luis Barrera: Sobre las habilidades verbales del estudiante de la USB. **CLAVE** No. 5 (1996) 53-62
8. Luis Barrera: La narración mínima como estrategia pedagógica máxima. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 65-76

9. Yolanda Cañoto: Desarrollo temprano del lenguaje como factor de riesgo en la aparición de problemas de lenguaje. **CLAVE** No. 2 (1993) 87-102
10. María Luisa Cárdenas: Breves reflexiones sobre la enseñanza formal del español en Venezuela **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 227-234
11. María A. Castillo: Influencia del español sobre el inglés usado en Venezuela **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 45-52
12. María Cavalcanti: La enseñanza del español en Brasil. **CLAVE** No. 1 (1992) 33-38
13. Jacqueline Cras: El idioma papiamento en la enseñanza de Curazao. **CLAVE** No. 2 (1993) 41-48
14 Edito Campos: La enseñanza de la lengua en educación superior: Una visión personal. **CLAVE** No. 2 (1993) 69-76
15. María Antonieta Flores: El enfoque comunicacional aplicado a la asignatura "Lengua y Comunicación". **CLAVE** No. 2 (1993) 77-86
16. Lucía Fraca,: De la oralidad a la escritura una propuesta integradora en la enseñanza de la lengua escrita. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 25-40
17. Francisca Fumero: Las funciones del lenguaje y la teoría pragmática: ¿una orientación para el aprendizaje de la construcción del texto? **CLAVE** No. 6 (1997) – 51-61
18. Marisol García: ¿Saben resumir los alumnos universitarios de nuevo ingreso? **CLAVE** No. 6 (1997) 25-34
19. Issis Garvett Hacia la apropiacion del lenguaje **CLAVE** No. 6 (1997) – 101-105
20. María Elvira Gómez: Lectura creadora, ruptura de límites entre el lector y el escritor **CLAVE** No. 5 (1996) 179-188
21. Bernardo Hernández: Teoría generativa para la enseñanza del español como lengua extranjera **CLAVE** No. 2 (1993) 7-20
22. Arturo Linares Rivas: El dominio ortográfico y sus competencias: la ortosilábica, la ortotónica y la ortografémica **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 29-36
23. Anica Markov: Implicaciones pedagógicas del análisis de las necesidades en los cursos de inglés con fines específicos **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 37-44
24. Nilda Monteagudo Nuñez: La enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba **CLAVE** No. 5 (1996) 165-172

25. Antonio Murguey: El currículo del área de lengua en la primera etapa de la educación básica: consideraciones teóricas y metodológicas. **CLAVE** No. 5 (1996) - 65-72
26. Manuel Navarro: Por una enseñanza de la lengua con acento en el habla **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 9-20
27. Griselda Navas: Lengua y Literatura en la educación o ¿dónde la promoción nacional de la lectura? **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 15-24
28. Alejandro Oviedo: La lingüística de las lenguas de señas. **CLAVE** No. 1 (1992) – 61-70
29. Annerys Pérez: Comprensión y producción de textos escritos **CLAVE** No. 6 (1997) 119-124
30. Yolanda Pérez y María L. Yglesias: El desempeño en la escritura de cartas argumentativas y cuentos en alumnos de octavo grado **CLAVE** No. 6 (1997) – 35-50
31. Neudys Rada: Estrategia didáctica para facilitar la comprensión del discurso argumentativo en la Tercera Etapa de Educación Básica **CLAVE** No. 6 (1997) 107-118
32. Adolfo Rondón: Problemas de la enseñanza del espoañol como lengua extranjera. Caso: Trinidad y Tobago **CLAVE** No. 2 (1993). 21-34
33. Derrunay Russián: La enseñanza del español en el Caribe Holandés. **CLAVE** No. 1 (1992) 17-20
34. Iraida Sánchez: Como se enseña a redactar. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 51-64
35. Sergio Serrón: **Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional**. [coedición con el IPEMAR] 1992.
36. Sergio Serrón: Algunas pautas para el tratamiento de los problemas ortográficos en los diferentes niveles educativos. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 115 – 136
37. Sergio Serrón: Lo que nos une: nuestros idiomas en varios mundos – **CLAVE** No. 6 (1997) 63-84
38. Rifka Sarshalom: Análisis de datos en una investigación **CLAVE** No. 6 (1997) – 125-133
39. Mary Souza de Almeida: El español en Brasil. **CLAVE** No. 1 (1992) 21-32
40. Patricia Thomas: Integrating language and literature en the EFL classroom. **CLAVE** No. 1 (1992) 39-52

41. César Villegas: La comprensión de la lectura en los docentes de 4º y de 9º grados de educación básica **CLAVE** No. 5 (1996) 73-82
42. Zygmunt Wojsky: Utilización de las distintas variantes dialectales (fonéticas, gramaticales, léxicas) en la enseñanza del español. **CLAVE** No. 1 (1992) 11-16
43. Zygmunt Wojski: La enseñanza de los tiempos del pasado a los alumnos polacos. **CLAVE** No. 2 (1993) 35-40

SOCIOLINGÜÍSTICA - DIALECTOLOGÍA

44. Rudy Mostacero: Variedades sociolectales y estilísticas y su enseñanza en el español de Venezuela. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 189-207
45. Manuel Navarro: Clíticos y frases verbales en el habla de Valencia **CLAVE** No. 5 (1996) 83-94
46. Alejandro Oviedo: Valores de los conectores causativos en el español hablado en Venezuela: un caso de variación dialectal. **CLAVE** No. 2 (1993) 103-112
47. María J. Tejera: (1993) **El castellano por los caminos de Venezuela** (Serie Estudios del español No. 1)

PRAGMÁTICA – ANÁLISIS DEL DISCURSO – LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

48. Isblia Amundaraín y Bolívar, Gladys M.: Aplicación del modelo de análisis del cuento propuesto por Van Dijk al discurso narrativo no lingüístico. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 91-114
49. Luis Angulo. El adverbio en -mente como marcador argumentativo. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 175-188
50. Diana Castro: La creatividad en la recepción lingüística cotidiana: presentación e implicaciones educativas. **CLAVE** No. 5 (1996) 103-114
51. Francisco Freites: La argumentación oral y escrita en el habla infantil **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 65-74
52. Francisco Freites: Texto y Contexto. Una revisión de los postulados teóricos de Searle y Halliday. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 207-216
53. Juan Francisco García: Necrotextualidad: construcción textual de las partidas de defunción (1881-1910) **CLAVE** No. 6 – 85-99

54. Luisa Rodríguez: Argumentos por ethos, logos y pathos. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 155-174

GRAMÁTICA – FONOLOGÍA - SEMÁNTICA

55. Aníbal Arias: Sobre el concepto formal de la oración **CLAVE** No. 5 (1996) 95-102
56. Néstor Barillas: El principio de la inercia y el cambio de [ß] en español. **CLAVE** No. 5 (1996 115-122
57. Edito Campos: Gramática normativa y canción popular **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 57-64
58. Francisco Freites: Los sistemas verbales latino y castellano: una explicación diacrónica con énfasis aspectual. **CLAVE** No. 5 (1996) 129-138
59. Francisca Fumero: La gramática pedagógica y el enfoque constructivista **CLAVE** No. 5 (1996) 173-178
60. Carmen Pardo: Reflexiones acerca de la relación entre adverbio y verbo. **CLAVE** No. 1 (1992) 77-84
61. César Villegas: La pronominalización: presentación y apuntes para una aplicación a la enseñanza. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 137-154

LITERATURA

62. Fernando Azpúrua: La literatura como instrumento pedagógico. **CLAVE** No. 1 (1992) 85-88
63. Esperanza Aquerreta: Stylistic models for the analysis of a literary text **CLAVE** No. 2.(1993)49-68
64. María A. Flores: El discurso poético de Ida Gramcko **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5)119-128
65. Hilda Inojosa: La lectura: un goce posible a través de la narración. **CLAVE** No. 1 (1992) 71-76
66. Morela Contramaestre: Literatura y realidad. literatura y docencia: algunas reflexiones **CLAVE** No. 5 (1996) 157-164
67. Alí Rondón: El peregrinar de García Márquez. **CLAVE** No. 2 (1993) 113-116
68. Alí Rondón: El cisne de Avon - Del libro a la pantalla **CLAVE** No. 5 (1996) – 189-193

PSICOLINGÜÍSTICA

69. César Villegas: Una aproximación al estudio de las preposiciones desde una perspectiva psicolingüística **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 75-94

TEORÍA

70. Celso Medina: La escritura ¿usurpación del habla? **CLAVE** No. 5 (1996) 123-128
71. José Adames. De la norma lingüística y el texto literario. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 217 - 226

LENGUAS INDÍGENAS

72. Luis Oquendo: El funcionamiento del bilingüismo en la comunidad lingüística indígena guajira. **CLAVE** No. 5 (1996) 139-156
73. Raimundo Medina: El verbo copulativo en Yupka y el movimiento X° **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 84-94
74. Alí Montilla: Composición en guajiro **CLAVE** Nos. 3-4 1994-5) 95-118

RESEÑAS

75. Pablo Arnáez: Fisiología de la entrevista periodística [sobre H. Obregón] **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 146-151
76. Edmée Fernández [sobre Shrum et al, 1994] **CLAVE** No. 2 127-127
77. Edmée Fernández: Lunn, Patricia y Janet De Cesaris. Investigación de Gramática **CLAVE** No. 5 (1996) 193-196
78. Francisco Freites [sobre T. Adrián, 1992] **CLAVE** No. 2 128 - 130
79. Francisco Freites: Hay medios y medios de comunicación [sobre H. Obregón] **CLAVE** Nos. 3-4 1(994-5) 142-145
80. José Joaquín Montes: Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística [sobre H. Obregón] **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 137-138
81. Annerys Pérez: Alí Primera o el poder de la música [sobre H. Obregón] **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 152-154
82. Gustavo Rodríguez: El discurso conversacional [sobre H. Obregón] **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 139-141

83. Sergio Serrón: Reflexiones sobre algunos libros de textos en USA [sobre Labarca, A. Et al 1991, 1992ª, 1992b]: **CLAVE** No. 2 117-122

VARIOS

84. Thays Adrián: La vida urbana. **Temas del Español** No. 1 (1992) 9-14
85. Thays Adrián: Los medios de comunicación. **Temas del Español** No. 1 (1992) 15-22
86. Esperanza Aquerreta: La tecnología. **Temas del Español** No. 1 (1992) 23-28
87. Yajaira Arcas: El camino hacia el desaprendizaje. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 41-50
88. Jorge Díaz Pozo: Dr. Hugo Obregón Muñoz **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 129-132
89. Jorge Díaz Pozo: Contribución de Hugo Obregón Muñoz al estudio de la lengua y la cultura yaruro del Estado Apure **CLAVE** Nos. 3-4 (1994-5) 133-136
90. David Durán: El deporte **Temas del Español** No. 1 (1992) 29-32
91. Mildred Herrera: La comunicación. **Temas del Español** No. 1 (1992) 33-42
92. Rita Jaimez: España y los españoles. **Temas del Español** No. 1 (1992) 43-46
93. Rita Jaimez: El comercio. **Temas del Español** No. 1 (1992) 47-52
94. Gregorio Pérez: La tercera edad ¿de quién? **Temas del Español** No. 1 (1992) 53-57
95. Luis Quiroga: Los estudios de Postgrado en el Departamento de Castellano , Literatura y Latín del Instituto Pedagógico de Caracas. **Estudios de Lingüística Aplicada** (1994) 235-246
96. Sergio Serrón: La Asociación venezolana para la enseñanza del español como Lengua Extranjera (ASOVELE) – Dos años de intenso trabajo y perspectiva de futuro. **CLAVE** No. 1 (1992) 7-10

ASOVELE

TE INVITA A CONOCER AL:

BANCO DEL LIBRO

Institución dedicada al desarrollo, estudio, evaluación y promoción de la literatura para niños

Centro de Información y Documentación
Centro de Estudio y Promoción del Libro Infantil y Juvenil
Librería Especializada
Talleres de capacitación
Servicio de canje
Club de Novelas
Exposiciones, ferias, actividades recreativas
Asesoria en la instalación y uso de recursos para la promoción de la lectura en comunidades rurales y urbanas

Avda. Luis Roche - Altamira Sur (2637728 - Fax 2633621)

Todas las promociones en este ejemplar de CLAVE son absolutamente gratuitas

Revista CLAVE

Normas para la presentación de artículos, notas o reseñas

• Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no estar siendo arbitrados por otras revistas. En el caso de que existan otras versiones, el autor debe proporcionar las copias respectivas (incluyendo Actas de Congresos o similares).

• Los artículos, reseñas o notas podrán presentarse en español o inglés. Sin embargo, los que traten problemas de alemán, francés, portugués o italiano o de su enseñanza, podrán presentarse en esas lenguas. En estos casos, deberán acompañarse de una síntesis en español, de dos páginas.

• Cada trabajo se acompañará de un resumen (abstract) de 100 palabras, en inglés y en español.

• Los artículos tendrán entre 15 y 25 páginas tamaño carta, doble espacio. Las reseñas y las Notas no excederán de 5 páginas.

• Para ser enviados a la Comisión de Arbitraje (tres miembros escogidos de diferentes universidades nacionales o extranjeras), se entregarán (4) copias del texto. Una estará encabezada por: (1) el título del trabajo, (2) la identificación del autor (Nombre y Apellidos) y (3) Institución en la que trabaja y (4) dirección, teléfono (oficina y habitación), fax, y dirección de correo electrónico . Las otras copias no deben presentar ninguna identificación (nombre del autor o institución) y excluirá todo tipo de señal por la que se pueda identificar al autor del trabajo.

• Para los aspectos formales de los trabajos (referencias bibliográfica, citas, cuadros, figuras, etc.) debe seguirse el Manual de Publicación de la APA (American Psychological Association) y/o el Manual de Presentación de Trabajos de Grado de la Universidad Pedagógica (UPEL).

• Cada miembro de la Comisión de Arbitraje (3) enviará su informe por duplicado con su juicio y las observaciones que le merece el trabajo. En

su juicio, sugerirá: 1. Publicación sin observaciones, 2. Publicación luego de considerar las observaciones hechas y 3. No publicación. La Comisión de Redacción de la Revista estudiará los informes y elaborará uno definitivo que se hará llegar al autor. En los casos Nos. 1 y 2, éste tendrá 30 días para entregar la versión definitiva, en las condiciones señaladas más abajo. En el caso No. 3, la Redacción no mantendrá ningún tipo de correspondencia posterior al informe.

• El texto definitivo deberá ser enviado en diskettes de 3 ½ o 5 ¼ de alta densidad, en Word Perfect, Word para Windows, Word Star u otro que pueda ser convertido por Windows. Esta copia no debe tener sangrías, ni paginación, encabezados, pie de páginas o cambios de letras (excepto los que sean determinantes dentro del texto). Las tablas (o cuadros), gráficos y figuras deben enviarse listos para ser fotografiados (camera-ready) en hojas aparte y en el texto se indicará con la leyenda (***insertar tabla, gráfico, o figura aquí***). Si el artículo se presentó en algún congreso o similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora). Deberá estar encabezado por un resumen de no más de 100 palabras en inglés y español.

• Al finalizar el texto, en (10) líneas, se darán, como noticia periodística, los datos más importantes del curriculum: título (s), institución donde trabaja, área de docencia, área de investigación, y publicaciones anteriores (si las hubiere).

• Por el hecho de publicar en **CLAVE**, los autores aceptan servir de árbitro de otros trabajos en su especialidad.

• No se devuelven originales y no se mantiene ningún tipo de correspondencia sobre textos rechazados.

• Los trabajos deberán enviarse a Revista **CLAVE** - **ASOVELE** - Apartado Postal 25048 - Caracas 1023 - Venezuela.email: jis1@Telcel.net.ve

• Para su entrega a la Comisión de Arbitraje, los textos serán aceptados hasta el 31 de enero de cada año y las versiones definitivas de los que serán incluídos en el número correspondiente a ese año, deberán estar en poder de la redacción antes del 15 de abril.

AUTORES – CLAVE No. 7

Campos, Edito: es Profesor Titular jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Se graduó como Profesor de Castellano y Literatura en el Instituto Pedagógico de Barquisimento y como MSc en Lingüística del Instituto Pedagógico de Caracas. Además es abogado graduado en la Universidad Santa María con postgrado en la Universidad de Carabobo. Colabora en las más importantes revistas especializadas del país, entre ellas **CLAVE** y ha participado en múltiples eventos profesionales.

Edmée Fernández: Venezolana, graduada en el Instituto Pedagógico de Maracay. Se desempeña como docente en la Division of Foreign Languages - Emporia State University - Emporia - Kansas - USA. Ha colaborado con **CLAVE** en diversas oportunidades.

Rita Milagros Jáimez: graduada con Mención Cum Laude (1989) Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Maturín, especialidad de Lengua: Mención Castellano y Literatura. Especialista en Andragogía (1991), Universidad Rafael Urdaneta - Instituto Internacional de Andragogía. Magister en Lingüística (1996) Instituto Pedagógico de Caracas. Profesora del mismo Instituto en pregrado, ha sido invitada al posgrado de los Núcleos de Maracay y Maturín de la UPEL. Actualmente adelanta estudios de doctorado en España. Es asidua colaboradora en las actividades que desarrolla **ASOVELE**.

Elida León: graduada en el Instituto Pedagógico de Caracas como profesora de Inglés y como Magister en Enseñanza de la Literatura en Inglés, se desempeña como docente de pre y posgrado en el mismo Instituto. Es asidua colaboradora de **CLAVE** y otras revistas especializadas y participa activamente en eventos especializados.

Celso Medina: profesor del Instituto Pedagógico de Maturín, se graduó como Magister en Literatura en el Instituto Pedagógico de Maracay y actualmente culmina estudios de la Maestría en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Maturín y realiza cursos doctorales en España. Colabora asiduamente en diversas publicaciones regionales y nacionales, entre ellas **CLAVE**.

Magaly Muñoz de Pimentel: docente e investigadora en el área de adquisición, desarrollo y didáctica de la lengua materna, se desempeñó en la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación y en la Red Latinoamericana de Alfabetización, trabaja actualmente en el Instituto Pedagógico de Caracas, a la vez que coordina el Grupo Contextos. Tiene una amplia producción especializada y participa frecuentemente en eventos de didáctica.

Luis Oquendo: graduado en pre y posgrado en la Universidad del Zulia donde se desempeña como docente e investigador en el campo de las lenguas indígenas. Colabora asiduamente en publicaciones especializadas del país y asiste regularmente a eventos lingüísticos.

Adolfo Rondón. Profesor de Inglés egresado del IPC, con Maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad Simón Bolívar (tesis en proceso de defensa), fundador y directivo de Asovele, profesor del Instituto Politécnico de Región Capital y otras instituciones, formó parte del personal de los Institutos Venezolanos para la Cultura y la Cooperación de Trinidad y Tobago y Curazao.

Beatríz Valles: Terapista del Lengua (I.V.A.L., 1983). Profesora en Educación Especial, Mención Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje, egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Desarrollo Infantil (U.C.A.B., 1991), está culminando estudios de la Maestría en Lingüística del Instituto Pedagógico de Caracas, donde trabaja como profesora del Departamento de Educación Especial. Línea de Investigación en Fonología y Psicolinguística.

ASOVELE

TE INVITA A CONOCER AL:

Centro de Informática Educativa de IBM y su programa: El computador va a la escuela

Edificio IBM Avda. Ernesto Blohm (CCCT) Caracas - 9088111 (Maracaibo: 922391 - Valencia: 219555 - Puerto Ordaz 227536 - Puerto La Cruz: 773833)

Todas las promociones en este ejemplar de CLAVE son absolutamente gratuitas

ASOVELE

TE INVITA A CONOCER A:

FUNDALECTURA

(FUNDACIÓN NACIONAL DE LECTURA)

y, entre otras actividades, su

PLAN LECTOR DE CAJAS VIAJERAS,

programa político social orientado a fortalecer en los niños, maestros y comunidad en general, el interés por la lectura.

Nueva sede de la Biblioteca Nacional - Foro Libertador (02) 564 91 84 - 564 22 55

ASOVELE

ASOCIACIÓN VENEZOLANA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

ASOVELE es una asociación profesional y académica sin fines de lucro cuyo objetivo fundamental es contribuir al mejoramiento de la enseñanza de nuestra lengua en todas sus modalidades.

Creada en agosto de 1990 ha organizado tres Convenciones Internacionales (1991, 1992 y 1994), un Seminario Internacional para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (1993), coorganizado los ENDIL XII (Maracay, 1992) y XIV (Valencia, 1994). En 1995 realizó en cinco sedes, las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica de la Lengua Materna (Maracay, Caracas, Guatamare - Nueva Esparta, Maturín y San Cristóbal). Estas Jornadas han llegado en 1998 a su cuarta edición, en diversas ciudades, entre las que se destacan Coro y San Fernando de Apure.

Publica el **BOLETÍN** informativo, y además de la revista **CLAVE**, ha editado o coeditado algunos libros especializados.

Los interesados en asociarse o en recibir mayor información pueden escribir a **ASOVELE**, Apartado Postal 25048, Caracas 1023 A - Venezuela o por fax 58 - 02 – 4837663, email jisl@Telcel.net.ve